

**ANALYSE DER WIRKUNGEN VON SOZIALEN
UMWELTFAKTOREN BEI LERNBEHINDERTEN
SONDERSCHÜLERN UNTER BERÜCKSICHTIGUNG
IHRER SCHICHTZUGEHÖRIGKEIT**

**Eine Untersuchung von lernbehinderten Sonderschülern an den
Sondervolksschulen Fürth-Süd und Nürnberg-Motterstraße**

von

Dipl.-Volkswirt Klaus Meidel

aus

Fürth/Bayern

1975

**ANALYSE DER WIRKUNGEN VON SOZIALEN
UMWELTFAKTOREN BEI LERNBEHINDERTEN
SONDERSCHÜLERN UNTER BERÜCKSICHTIGUNG
IHRER SCHICHTZUGEHÖRIGKEIT**

**Eine Untersuchung von lernbehinderten Sonderschülern an den
Sondervolksschulen Fürth-Süd und Nürnberg-Motterstraße**

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

eines Doktors der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften

(Dr. rer. pol.)

der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

vorgelegt

von

Dipl.-Volkswirt Klaus Meidel

aus

Fürth/Bayern



Referent: Prof. Dr. Specht

Korreferent: Prof. Dr. Wurzbacher

22. Juli 1975

V o r w o r t :

Die vorliegende Studie hätte sicherlich nicht in einem "Alleingang" des Verfassers durchgeführt werden können. Besonderer Dank gilt Herrn Professor Specht, der diese Arbeit nicht nur ermöglichte, sondern sich den Problemen und Wünschen des Verfassers gegenüber stets aufgeschlossen zeigte. Herrn Dipl.-Sozialwirt R.Wasilewski danke ich für die sehr wertvollen Hinweise, Anregungen und Diskussionen, die die Konzeption und Durchführung der Untersuchung wesentlich gefördert haben.

Darüberhinaus danke ich Herrn Senator K.Hauptmannl, Stadtschulrat in Fürth, und Herrn G.Werner, Oberschulrat in Nürnberg, für die Genehmigung zu Interviews in beiden Sonderschulen, sowie Frau S.Wallisch, Rektorin der Sonderschule Fürth-Süd, und Herrn R.Engel, Rektor der Sonderschule Nürnberg-Motterstraße, für ihre Unterstützung und Anregungen. Besonderer Dank gilt schließlich all jenen Eltern, Kindern und Jugendlichen, die sich zu Interviews zur Verfügung gestellt haben und ohne deren Bereitschaft diese Studie nicht möglich gewesen wäre.

Inhaltsverzeichnis

	<u>Seite</u>
Vorwort	II
1. Der Bezugsrahmen der Studie	1
1.1 Sinn und Aufgabe einer Untersuchung über lernbehinderte Sonderschüler	1
1.2 Die vollständige Familie als Unter- suchungsobjekt	5
1.3 Gesellschaftliche Schichten und Schicht- modell	10
1.4 Lernbehinderung, Lernbehinderte und Sonderschule	19
2. Die Entwicklung der Forschungsfragen - Theoretische Darstellung der Hypothesen	31
2.1 These 1: Schulische Erwartungen der Eltern, Form der Anpassung an die Nichterfüllung schulischer Erwartungen und Sozialschicht	31
2.11 Problemstellung und Definition der Grundbegriffe	31
2.12 Aktive und passive Anpassung als Formen elterlichen Verhaltens	40
2.13 Anpassung, Bezugsgruppe und Sozial- schicht	46
2.14 Sonderschulbesuch, Schulerwartungen, Anpassung und Sozialschicht	51
2.15 Beeinflussungsfaktoren der elterlichen Schulerwartungen und des Anpassungs- verhaltens	60
2.151 Bildungsvorstellungen, Schul- ziele und Sozialschicht	60
2.152 Elterliches Bildungsniveau, schulische Erwartungen und Form des Anpassungsverhaltens	64

	<u>Seite</u>
2.153 Die elterliche Berufsposition	66
2.154 Aufstiegsmobilität und Sozial- schicht	70
2.155 Elterliche Einstellung zur Schule	74
2.16 Zusammenfassung	79
2.2 These 2: Form der Anpassung und Erziehung zu Leistungs- motivation	80
2.21 Leistungsgesellschaft, Leistungsstreben und Minderleistung	80
2.22 Sonderschule und Leistungsstreben	82
2.23 Leistung und Leistungsmotivation	84
2.24 Elterliches Anpassungsverhalten und Erziehung zu Leistungsmotivation	86
2.25 Sozialisation, Erziehung zu Leistungs- motivation und elterliches Anpassungs- verhalten	87
2.251 Leistungsmotivation und Dominanz des elterlichen Sozialisations- angebotes	87
2.252 Beeinflussung des kindlichen Lei- stungsstrebens durch die elter- lichen Leistungserwartungen	97
2.253 Elterliches Anpassungsverhalten und Leistungsüber- bzw. Leistungsunter- forderung des Kindes	101
2.254 Ausbleiben des Leistungserlebnisses und Beeinflussung der Leistungs- motivation	107
2.255 Elterliche Erziehungspraktiken und Auswirkungen auf die Intensität des Leistungsstrebens	110
2.256 Identifikationsprozesse, Geschlechts- rolle und Leistungsstreben	122
2.257 Schichtspezifische Wertorientierungen und ihr Einfluß auf die Entwicklung der Leistungsmotivation	128
2.258 Selbstbild von Eltern und Kind und Leistungsstreben	132

	<u>Seite</u>
2.26 Zusammenfassung	135
2.3 These 3: Erziehung zu Leistungsmotivation und Häufig- keit des Sonderschulbesuchs	136
2.31 Die Bedeutung der Leistungsmotivation für den Besuch der Sonderschule für Lernbehinderte	136
2.32 Sonderschulbesuch und Anlage - Umwelt - Diskussion	139
2.33 Häufigkeit des Sonderschulbesuchs und Sozialschicht	148
2.331 Familiengröße und Sozialschicht	148
2.332 Durchschnittlicher Sonderschulbesuch je Familie und Sozialschicht	157
2.34 Zusammenfassung	163
2.4 These 4: Häufigkeit des Sonderschulbesuchs, familiäre Anpassung an die Lernbehinderung und Inte- gration des Lernbehinderten, familiales Rollen- repertoire und Sozialschicht	164
2.41 Kleingruppenmodelle, Lernbehinderung und familiales Gleichgewicht	165
2.42 Familiäre Integration und Lernbehinderter	172
2.43 Rollenrepertoire, Rollenambivalenz und Anpassung von Eltern und Kind	179
2.44 Elterliches Rollenhandeln als Ausdruck der Anpassung an die Lernbehinderung, der familialen Integration des Lern- behinderten und Reaktion des Behinderten	184
2.441 Elterliche Identifikationsprozesse	185
2.442 Realistisches und unrealistisches elterliches Verhalten	188
2.443 Angst- und Schuldgefühle und elter- liches Verhalten	195
2.4431 Verleugnung der Realität	196
2.4432 Projektion, Intellektuali- sierung und Rationalisierung	197

	<u>Seite</u>
2.4433 Sublimierung, Vermeidung und Ritualisierung	201
2.4434 Verdrängung und Verschie- bung	202
2.45 Das lernbehinderte Kind in der Rolle des Sündenbocks	207
2.46 Das Verhalten der Geschwister	210
2.5 These 5: Schulische Erwartungen der Eltern, Sozialschicht und Bewertung des Son- derschulbesuchs	216
2.51 Elterliche Selbsteinstufung und Bewertung des Sonderschulbesuchs	216
2.52 Die Schülerrolle des Lernbehin- derten	222
2.53 Konfliktsituationen zwischen Eltern und Kind aufgrund des Sonderschulbesuchs	227
2.6 These 6: Bewertung des Sonderschulbesuchs, Ansehensminderung durch peer groups und Sozialschicht	233
2.61 Die Bedeutung der peer groups im Rahmen der sekundären Sozialisation	233
2.62 Soziale Zusammensetzung von peer groups und Diskriminierung des Lernbehinderten	239
2.63 Kontaktfähigkeit und Kontakt- bereitschaft des Lernbehinderten	243
2.64 Lernbehinderung und Außenseiter- rolle in peer groups	248
3. Kriterien der Planung und Durchführung der Untersuchung	256
3.1 Gegenstand der Untersuchung	256
3.11 Untersuchungsobjekte und Sonderschule	256

	<u>Seite</u>
3.111 Materielles Untersuchungsobjekt	257
3.1111 Lernbehinderung und Lernbehinderte	258
3.1112 Sonderfamilien	259
3.112 Räumliches Untersuchungsgebiet und Einzugsbereich der Sonderschulen	262
3.12 Das Auswahlverfahren	264
3.13 Repräsentativität und Vergleichbarkeit von Untersuchungsobjekten und Untersuchungsergebnissen	267
3.14 Ausfälle und Weigerungen	271
3.2 Die Untersuchungsmethode	275
3.21 Schriftliche oder mündliche Befragung	275
3.22 Das Interview als soziale Situation	279
3.23 Die Besonderheiten des standardisierten Interviews	285
3.24 Erfahrungen aus dem Pretest	289
3.3 Der Fragebogen	296
3.31 Grundsätze der Frageformulierung	297
3.32 Offene Versus geschlossene Frage	300
3.33 Kriterien des Fragebogaufbaus	303
3.331 Der Fragebogen des Elterninterviews	305
3.332 Der Fragebogen der Interviews mit den Sonderschülern und den Geschwistern	307
3.4 Die Art des Vorgehens	309
3.41 Die Kontaktaufnahme	309
3.42 Die Durchführung des Elterninterviews	312
3.43 Die Durchführung des Interviews mit den Sonderschülern	313
3.44 Die Durchführung des Interviews mit den Geschwistern	314

3.5 Die Zuverlässigkeit der erhobenen Daten	315
3.51 Externe - Interne Validität und Reliabilität	315
3.52 Fehlerquellen in der Feldarbeit	317
3.6 Die Auswertung des Materials	319
3.61 Statistische Auswertungsverfahren	319
3.62 Das Problem "Keine Angabe"	321
3.63 Korrelation, Ursachenzusammenhang und Hypothesenbildung	322
4. Empirisch-theoretische Überprüfung der Hypothesen - Auswertung und Interpretation der Daten	324
4.1 Probleme der Auswertung und Interpretation des Rohmaterials	324
4.2 Überprüfung der Hypothesen - Auswertung und Interpretation	325
4.21 Hypothese 1: Schulische Erwartungen der Eltern, Anpassung an die Nichterfüllung der Erwartungen und Sozialschicht	325
4.211 Operationalisierung der Grund- begriffe	325
4.212 Die Schichtzugehörigkeit der interviewten Sonderfamilien	328
4.2121 Schichtmodell und Gesamt- elternschaft der beiden Sonderschulen	328
4.2122 Multipler Schichtindex und interviewte Sonderfamilien	331
4.213 Elterliche Schulerwartungen und Sozialschicht	341
4.2131 Sozialschicht und allgemeine Schulerwartungen der Eltern	342
4.2132 Die Planung der schulischen Erwartungen	347
4.2133 Die Verbindlichkeit der Schulerwartungen	347

4.214	Der Sonderschulbesuch als Erfüllung bzw. Nichterfüllung schulischer Erwartungen	350
4.125	Elterliche Anpassung an den Sonderschulbesuch und Sozialschicht	356
4.216	Anpassung des Lernbehinderten an den Sonderschulbesuch	364
4.217	Beeinflussungsgrößen elterlicher Schulerwartungen	371
4.2171	Elterliche Bildungsvorstellungen	371
4.2172	Das elterliche Bildungsniveau	375
4.2173	Aufstiegsmobilität und Sozialschicht	377
4.218	Zusammenfassung	379
4.22	Hypothese 2: Form der elterlichen Anpassung und Erziehung zu Leistungsmotivation	381
4.221	Operationalisierung der Grundbegriffe	381
4.222	Elterliches Anpassungsverhalten, Sozialschicht und Erziehung zu Leistungsmotivation	382
4.2221	Elterliche Leistungserwartungen in der Sonderschule und Erziehung zu Leistungsstreben	382
4.2222	Elterliches Anpassungsverhalten - Leistungsunter- und -überforderung des Lernbehinderten	391
4.2223	Elterliche Erziehung zu Leistungsstreben und tatsächliches Leistungsstreben des Sonderschülers	394
4.2224	Elterliche Anpassung und Erziehungspraktiken	399

	<u>Seite</u>
4.2225 Beurteilung der elterlichen Erziehungsmaßnahmen durch das Kind	402
4.2226 Elterliches Vorbild und Leistungsstreben des Kindes	404
4.2227 Anpassung, Wertorientierungen und Erziehung zu Leistungsmotivation	406
4.2228 Die soziale Selbsteinstufung der Eltern und die Erziehung zu schulischem Leistungsstreben	408
4.223 Zusammenfassung	410
4.23 Hypothese 3: Erziehung zu Leistungsstreben und Häufigkeit des Sonderschulbesuchs	412
4.231 Operationalisierung	412
4.232 Erziehung zu Leistungsstreben und Sonderschulbesuch	413
4.233 Familiengröße und Sozialschicht	414
4.234 Familiengröße, Sozialschicht und Erziehung zu Leistungsstreben	414
4.235 Familiengröße, Sozialschicht, Erziehung zu Leistungsstreben und Häufigkeit des Sonderschulbesuchs je Familie	415
4.236 Sozialschicht des Sonderschülers und Zeitpunkt der Einweisung in die Sonderschule	417
4.237 Sonderschulbesuch und geschlechts- spezifische Selektivität	420
4.238 Zusammenfassung	420
4.24 Hypothese 4: Häufigkeit des Sonderschulbesuchs - Elterliches Rollenrepertoire zur Anpassung an die Lernbehinderung und Integration des Lernbehinderten	422
4.241 Operationalisierung	423

	<u>Seite</u>
4.242 Ambivalentes oder eindeutiges elterliches Verhalten gegenüber dem Lernbehinderten	425
4.2421 Elterliche Anpassung an die Lernbehinderung	425
4.2422 Elterliches Integrations- verhalten	428
4.24221 Elterliche Identifi- kation mit dem Lern- behinderten	428
4.24222 Elterlicher Selbst- wertverlust	430
4.24223 Reduktion der Sozial- kontakte	432
4.24224 Intensivierung der elterlichen Kontakte durch die Lernbehin- derung des Kindes	433
4.24225 Die schulische Leistungsrolle des Lernbehinderten	434
4.2423 Elterliche Schuld- und Angstgefühle und Integration des lernbehinderten Familien- mitgliedes	435
4.24231 Verleugnung der Realität	435
4.24232 Verheimlichung	436
4.24233 Projektion	436
4.24234 Intellektualisierung	437
4.24235 Verschiebung	438
4.24236 Enttäuschung und Verärgerung	438
4.24237 Überbehütung des lernbehinderten Kindes	440
4.24238 Familiäre Sonder- stellung des Lern- behinderten	441

	<u>Seite</u>
4.243 Bewertung des Sonderschulbesuchs und der familialen Integration durch den Lernbehinderten	445
4.2431 Anpassung des Lernbehinderten an den Sonderschulbesuch	445
4.2432 Eltern-Kind-Beziehungen aus der Sicht des Lernbehinderten	447
4.24321 Elterliche Anpassung an den Sonderschul- besuch	447
4.24322 Elterliche Integration des Lernbehinderten	448
4.24323 Bewertung der ge- schwisterlichen Integration	450
4.24324 Bewertung der schu- lischen Bemühungen der Eltern	452
4.244 Anpassung an die Lernbehinderung und Integration des Lernbehinderten aus der Sicht der Geschwister	453
4.2441 Anpassung an die Lernbehin- derung seitens der Geschwister	453
4.2442 Beurteilung der geschwister- lichen Beziehungen	455
4.2443 Beurteilung der Beziehungen zwischen den Eltern und dem lernbehinderten Geschwister- teil	456
4.245 Zusammenfassung	456
4.25 Hypothese 5: Elterliche Schulerwartungen - Sozial- schicht - Bewertung des Sonderschul- besuchs	458
4.251 Operationalisierung	459
4.252 Elterliche Selbsteinstufung und Bewertung des Sonderschulbesuchs	459
4.253 Schulische Erwartungen und Bewertung des Sonderschulbesuchs	460

4.254	Elterliche Einstellung zu Sonderschule und Sonderschüler und Bewertung des Sonderschulbesuchs	462
4.2541	Elterliche Einstellung zur Sonderschule	462
4.2542	Elterliche Einstellung zum Sonderschüler	468
4.255	Einstellung des Lernbehinderten zur Sonderschule	483
4.256	Die Beurteilung des Sonderschulbesuchs durch die Geschwister	484
4.257	Zusammenfassung	484
4.26	Hypothese 6: Bewertung des Sonderschulbesuchs, peer groups und Sozialschicht	487
4.261	Operationalisierung	487
4.262	Schichthomogenität und Schichtheterogenität der peer groups	487
4.263	Umfang des Freundeskreises und Sozialschicht	491
4.264	Intensität der Beziehungen zu Freunden und Spielkameraden	492
4.2641	Häufigkeit der Kontakte	492
4.2642	Qualitative Bewertung der Kontakte	493
4.265	Elterliche Beeinflussung der Wahl von Freunden und Spielkameraden des Lernbehinderten	495
4.266	Zusammenfassung	495
5.	Ausblick: Der Lernbehinderte in der Gesellschaft	497
	Abkürzungsverzeichnis	XV
	Literaturverzeichnis	XV
	Anhang	1
	Fragebogen der Eltern des Sonderschülers	1

Fragebogen des Lernbehinderten	17
Fragebogen der Geschwister	24
Das Anschreiben für die schriftliche Befragung	26

1. Der Bezugsrahmen der Studie

1.1 Sinn und Aufgabe einer Untersuchung über lernbehinderte Sonderschüler

Die vorliegende Untersuchung befaßt sich mit Lernbehinderten und ihrer familialen Umwelt. Darüberhinaus sind Einflüsse von Schule, peer groups wie der "Gesellschaft" durch Einstellungen oder Vorurteile von nicht geringer Bedeutung.

Die "Sache" der Behinderten und damit auch die der Lernbehinderten als eines Teilbereichs der Behinderten scheint nicht vorteilhaft zu stehen. Es hat den Anschein, als ob den Behinderten und ihren Interessenvertretungen einflußreichere gesellschaftliche Verbände und Institutionen im Wettbewerb um die Verteilung des "sozialen Kuchens" gegenüberständen. Die mitunter wenig günstige Situation der Behinderten zeigt sich bereits in den Schwierigkeiten ihrer Erfassung und Quantifizierung. "Wir wissen - so H.Achinger - nichts Genaues über die Zahl der Behinderten in unserer Gesellschaft" ¹⁾, die Zahl von 3,7 Millionen Behinderter "kann zu groß oder auch zu klein sein." ²⁾ Die Ursachen dieser Schwierigkeiten liegen vornehmlich in begrifflichen Unklarheiten und dem Mangel an eindeutigen wie generell anerkannten Definitionen der Behinderten. Gerade der amtliche Begriff der Behinderung, nach W.Thimm "ein durch versicherungsrechtlich vorgegebene Kategorien vorbestimmter und in der Orientierung an der Erwerbsfähigkeit des Individuums quantifizierbarer

1) Achinger, Hans: Die Gesellschaft und die Behinderten, in: Thimm Walter (Hrsg.): Soziologie der Behinderten, Neuburgweier / Karlsruhe, 1972, S.23

2) Achinger, Hans: Die Gesellschaft und die Behinderten, a.a.O., S.23

Tatbestand ¹⁾ scheint der exakten zahlenmäßigen Erfassung aller Behinderter im Wege zu stehen, da "ganze Gruppen Behinderter, die außerhalb der Schnittfläche der beiden Bezugssysteme (Erwerbs-Berufskonzept - medizinische Kategorien) liegen" ²⁾ unberücksichtigt bleiben.

Zu der vorwiegend generellen quantitativen Ungewißheit treten häufig individuelle wie gesamtgesellschaftliche Unkenntnis über die Persönlichkeit des Behinderten. Im Bereich der "Grundlagenforschung" über den Behinderten mangelt es an Informationen über intellektuelle, physische, sowie psychische Systeme und deren Interdependenz, gesellschaftliche "self-fulfilling-Mechanismen" werden als solche nicht immer erkannt oder in ihren Ursache-Wirkungskomplexen fehlgedeutet.

Die mangelnde Kenntnis der Persönlichkeit des Behinderten wird auf verschiedene Ursachen zurückgeführt. H.Achinger geht davon aus, daß jede Gesellschaft geneigt ist, "schon um ihrer Bequemlichkeit willen, ... alles Andersartige, alles nicht nach einem billigen Normalbegriff Entsprechende, absonderlich, ja feindlich zu empfinden." ³⁾ Diese gesellschaftliche Neigung scheint besonders im Bereich der Beurteilung

-
- 1) Thimm, Walter: Die amtliche Behindertenstatistik in der Bundesrepublik Deutschland in: Thimm, W. (Hrsg.): Soziologie der Behinderten, a.a.O. S.60
 - 2) Thimm, Walter: Die amtliche Behindertenstatistik, a.a.O. S.61
 - 3) Achinger, Hans: Die Gesellschaft und die Behinderten, a.a.O., S.25

der Leistung zu bestehen, wonach Leistungserfolge gesellschaftliche Anerkennung und Wertschätzung, Leistungsmißerfolge jedoch Ablehnung und Abwertung nach sich ziehen. Diese enge Verbindung von Leistung und gesellschaftlicher Bewertung wirkt sich für den Lernbehinderten, mit dem gesellschaftlichen Image des "Äummen, frechen und faulen" Hilfs- bzw. Sonderschülers belastet, besonders negativ aus. Eine Potenzierung der Ablehnung und Abwertung des Lernbehinderten scheint jedoch dann aufzutreten, wenn mehrere "Negativfaktoren" sozialer Wertschätzung, wie Zugehörigkeit zur randständigen Schicht, d.h. Obdachlosigkeit, Leben in städtischen Wohnunterkünften, Armut, "Andersartigkeit" und Sonderschulbesuch zusammentreffen.

Gegenüber den vorhandenen negativen gesellschaftlichen Einstellungen, Vorurteilen und Stereotyps sind Lernbehinderte überwiegend, wenn nicht völlig machtlos. Verhalten sie sich erwartungskonform, dann liegt kein Anlaß vor, das bereits bestehende Bild zu revidieren. Verhalten sie sich nicht erwartungskonform, so ist eine Änderung gesellschaftlicher Einstellungen dennoch wenig wahrscheinlich. Andererseits sind Lernbehinderte aufgrund der Behinderung nicht imstande, durch eigenes Handeln und aus eigenem Antrieb das gesellschaftliche Bild und ihre gesellschaftliche Bewertung zu modifizieren. Sie sind auf Nichtbehinderte angewiesen, die ihre individuelle Situation zu erkennen und einer breiteren Öffentlichkeit verständlich zu machen versuchen, einer Öffentlichkeit, die über den einschlägigen Expertenkreis von Heilpädagogen, Psychologen, Soziologen und Medizinern hinausgeht.

Die vorliegende Arbeit kann nicht mehr als einen Mosaikstein darstellen in dem Versuch der Erfassung

und Erhellung des Bildes des Lernbehinderten, wobei sein soziales "Eingebettetsein", seine Zugehörigkeit zu Familie und peer groups im Vordergrund stehen. Die Soziologie versteht sich nach J.Wössner als "Wissenschaft vom sozialen Handeln des Menschen, insofern dieses in Gruppen und Institutionen einer bestimmten Gesellschaft und Kultur durch soziale Prozesse geprägt wird." ¹⁾ Besonders jene sozialen Prozesse sind im Rahmen dieser Studie von Interesse, die durch den Besuch der Sonderschule für Lernbehinderte in der Familie und den Gruppierungen Gleichaltriger, denen der Lernbehinderte angehört, ausgelöst werden und die nicht ohne Einfluß auf das soziale Verhalten von Behinderten wie Nicht-behinderten sind.

Die der Untersuchung zugrundeliegenden Fragen beschäftigen sich mit dem sozialen Handeln von Behinderten und Nichtbehinderten. Neben soziologischen Erkenntnissen mußten Ergebnisse anderer Forschungsdisziplinen wie der Lern- und Sozialpsychologie, der allgemeinen Pädagogik und der Heilpädagogik herangezogen werden. Die Heilpädagogik, nach H.v.Bracken "für das Gesamtgebiet der Erziehung und des Unterrichts behinderter Kinder" ²⁾ zuständig, vermittelte wesentliche Einsichten in Art und Auswirkungen der Lernbehinderung, die Lernpsychologie befaßt sich u.a. mit der Analyse der Leistungsmotivation und des Leistungsstrebens, die Sozialpsychologie beschäftigt sich mit der Interdependenz, Beeinflussung und Reaktion des "Ich", "Über-Ich", "Es" und der Gesellschaft. Insofern kann der Bezugsrahmen dieser Studie als interdisziplinär, wenn auch unter soziologischer "Stabführung" gesehen werden.

1) Wössner, Jakobus: Soziologie, Wien-Köln-Graz, 1970, S.27

2) Bracken, v., Helmut: Einführung, in Bracken, v.H. (Hrsg.): Erziehung und Unterricht behinderter Kinder, Frankfurt a.M., 1968, S.XVI

1.2 Die vollständige Familie als Untersuchungsobjekt

"Familie und Verwandtschaft - so R.König - stellen zweifellos die bedeutsamste Gruppenform der Menschheit dar ... Dementsprechend stellt auch die Familiensoziologie neben der Gemeindesozio­logie eine der wichtigsten Teildisziplinen dar." ¹⁾ Eine entgegengesetzte Position bezieht D.Claessens, wenn er feststellt, daß der Familie in der neueren soziologischen Theorie "eine eigentümliche Randposition zugewiesen wird (der übrigens auch die Stellung der Familiensoziologie zwischen den anderen "Soziologien" entspricht). " ²⁾ Ob Rand- oder Zentrumsposition von Familie und Familiensoziologie innerhalb der soziologischen Forschung, über den außergewöhnlich hohen Stellenwert der Familie hinsichtlich der Erfüllung ihrer vielfältigen Aufgaben zwischen Individuum und Gesellschaft bestehen weniger grundsätzliche Meinungsverschiedenheiten. W.Goode sieht "die überragende Bedeutung der Familie in ihrer Vermittlungsfunktion im Rahmen der Gesamtgesellschaft. Sie verklammert das Individuum mit der weiteren Sozialstruktur." ³⁾ Die Leistungen der Familie für die Gesellschaft beziehen sich nach W.Goode auf die "Reproduktion, physische Erhaltung der Familienmitglieder, soziale Placierung des Kindes, Sozialisierung und soziale Kontrolle." ⁴⁾

1) König, René: Soziologie, Frankfurt a.M., 1967, S.69

2) Claessens, Dieter: Familie und Wertsystem, Berlin, 1967, S.45

3) Goode, William: Soziologie der Familie, München, 1967, S.13

4) Goode, William: Soziologie der Familie, a.a.O., S.18

Ob Befürworter oder Gegner der These des Funktionsverlustes der Familie, über die Bedeutung dieser face-to-face-group an sich liegt weitgehend Übereinstimmung vor. Dabei überwiegen nach Ph.Muller die qualitativen gegenüber den quantitativen Aspekten. "Die Entwicklung des Kindes wird sehr viel mehr durch das Familienklima beeinflusst als durch den bloßen äußeren Rahmen, in dem es aufwächst." ¹⁾

Ausgehend von den familialen Handlungssystemen wie "Sympathie-, Dominanz- oder sachbezogenes System" ²⁾ und der familialen Rollenverteilung scheinen quantitative und qualitative Aspekte ineinander überzugehen. Sowohl die verschiedenen Handlungssysteme wie das familiale Rollenkonzept gehen zumindest primär von der Vollständigkeit der Familie aus, womit allerdings die Frage ihrer Anwendbarkeit auf die unvollständige Familie, d.h. bei Fehlen des Vaters oder der Mutter, nicht zur Diskussion steht.

Wenn jedoch Claessens - Menne im Rahmen des sachbezogenen Systems ³⁾ auf die Fortpflanzungsfunktion der Familie aufmerksam machen, weisen sie zugleich auf die Voraussetzung des Vorhandenseins von Vater und Mutter hin. Auch im Rahmen der familialen Rollenverteilung steht die vollständige Familie als häufigste und typische Form im Vordergrund. Es werden Vater-, Mutter-, Tochter-, Sohn- und Geschwisterrollen unter-

1) Muller, Philippe: Die-Entwicklung des Kindes, München, 1969, S.110

2) Vgl. Claessens, Dieter - Menne, Ferdinand, W.: Zur Dynamik der bürgerlichen Familie und ihrer möglichen Alternativen, in: Lüschen, Günther - Lupri, Eugen (Hrsg.): Soziologie der Familie, KZfSS, Sonderheft 14, Opladen 1970, S.171 ff.

3) Vgl. Claessens, D. - Menne, F.: Zur Dynamik, a.a.O. S.174

schieden. Auch wenn "jede moderne Gesellschaft einen festen Bestand an unvollständigen Familien verschiedener Typen, der durchaus "normal", weil strukturell bedingt zu bezeichnen ist" ¹⁾, besitzt, ist die vollständige Familie in weitaus überwiegender Mehrheit und stellt deshalb auch das Untersuchungsobjekt innerhalb dieser Studie dar. Neben dem rein quantitativen Aspekt sind es rollentheoretische Bezugspunkte wie familiäre Anpassung an die Lernbehinderung und familiäre Integration, die die vollständige Familie in den Vordergrund der Beobachtung rücken lassen. Wie reagieren, so wesentliche Fragestellungen dieser Arbeit, die Eltern, nichtbehinderte und behinderte Geschwister auf die Lernbehinderung und den Sonder schulbesuch eines Familienmitgliedes? Die Antwortalternativen setzen, nachdem der Normalfall der Familie der Diskussion zugrundeliegt, deren Vollständigkeit voraus, auch wenn gerade in den unteren Gesellschaftsschichten wie u.a. die Untersuchungen Dörings ²⁾, Röslers ³⁾, Berglers ⁴⁾, Begemanns ⁵⁾ zeigen, der Anteil der unvollständigen Familien höher liegt als in den übrigen sozialen Schichten.

1) König, René: Soziologie, a.a.O., S.79

2) Siehe Döring, K.W.: Aggression und Aggressivität als Erziehungsproblem, in: Röhrs, Hermann (Hrsg.): Das schwererziehbare Kind, Frankfurt a.M., 1969

Siehe 3) Rösler, Hans, Dieter: Leistungshemmende Faktoren in der Umwelt des Kindes, Leipzig, 1967

Siehe 4) Bergler, Reinhold: Kinder aus gestörten und unvollständigen Familien, Berlin, 1965

Siehe 5) Begemann, Ernst: Die "Erziehung des sozialkulturell benachteiligten Schülers, Hannover, 1970

Fr. Neidhardt definiert die Familie als "eine Gruppe, in der ein Ehepaar mit seinen direkten Nachkommen zusammenlebt" ¹⁾ und beschränkt diese Definition auf die Kernfamilie, nach Berelson - Steiner "die primäre Gruppe von Vater, Mutter und Kind oder Kindern, die zusammen leben" ²⁾. Diese Organisationsform der Familie, nach F.Fürstenberg ³⁾ in der Regel aus zwei Generationen mit ein bis zwei Kindern bestehend, weist auf die relative Unabhängigkeit von "weiteren Verwandtschaftszirkeln" ⁴⁾ hin. Eltern und unselbständige Kinder leben "exklusiv in einem gemeinsamen Haushalt" ⁵⁾ zusammen. Durch diese Exklusivität unterscheidet sich diese "sozial-biologische Einheit von Eltern und Kind" ⁶⁾ von dem allgemeinen Begriff des Haushalts oder der Haushaltsgemeinschaft, die eine Erweiterung der Primärgruppe Familie auf Verwandtschaftszirkel gestatten.

1) Neidhardt, Friedhelm; Die Familie in Deutschland, in Bolte, K.M. - Neidhardt, Fr. - Holzer, H. (Hrsg.): Deutsche Gesellschaft im Wandel, Bd. 2, Opladen, 1970, S.15

2) Berelson, Bernard - Steiner, Gary: Menschliches Verhalten, Bd. 2, Soziale Aspekte, Weinheim, 1972, S. 185

Siehe 3) Fürstenberg, Friedrich: Die Sozialstruktur der Bundesrepublik Deutschland, Köln-Opladen, 1967, S.41

Siehe 4) Neidhardt, Fr.: Strukturbedingungen und Probleme familialer Sozialisation, in: Lüschen, G. - Lupri, E., (Hrsg.): Soziologie der Familie, a.a.O., S.144

5) Neidhardt, Fr.: Strukturbedingungen und Probleme ..., a.a.O., S.144

6) Schmucker, Helga: Die ökonomische Lage der Familien in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart, 1961, S.7

Die Bedeutung der Vollständigkeit der Familie steht auch im Hinblick auf die Ergebnisse der Sozialisationsforschung außer Zweifel. Sozialisations- und Rollentheorie stehen nahe beieinander, umso näher, je stärker der Sozialisationsbegriff mit rollentheoretischen Inhalten ausgefüllt wird. Ohne auf nähere Begriffsdiskussionen einzugehen, soll, um die enge Verbindung aufzuzeigen, die Definition H. Rolffs angeführt werden, wonach unter Sozialisation "das Erlernen von Rollen, die Bündel von Erwartungen sind, die sich an das Verhalten der Träger von Positionen knüpfen und die durch Sanktionen gesichert werden, " ¹⁾ verstanden wird. Die Art und Qualität der Sozialisation sowie ihre Ergebnisse beeinflussen wiederum in sehr wesentlichem Maße Erfolg bzw. Mißerfolg von Lernprozessen, die als "zentrale Grundlage alles dessen, was wir menschliches Sein und Handeln nennen" ²⁾ bewertet werden.

Mit der Vollständigkeit der Familie sind Hinweise auf die definitorischen Festlegungen der unvollständigen Familie notwendig. Die Unvollständigkeit der Familie wird sowohl unter strukturellen wie funktionalen Aspekten gesehen. Die strukturell unvollständige Familie, die "ihrem Wesen nach nur Teilfamilie ist," ³⁾ zeichnet sich durch personelle Unvollständigkeit aus und wird im Rahmen dieser Untersuchung nicht berücksichtigt.

1) Rolff, Hans, G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule, Heidelberg, 1967, S.21

2) Kanter, G.: Lernbehinderungen, Lernbehinderte, deren Erziehung und Rehabilitation, in: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Studien und Gutachten der Bildungskommission, Sonderpädagogik III, Stuttgart, 1974, S.162

3) Feger, Gottfried: Die unvollständige Familie und ihr Einfluß auf die Jugendkriminalität in: Würtenberger, Thomas (Hrsg.): Familie und Jugendkriminalität, Stuttgart, 1969, S.117

Die funktional unvollständige Familie hingegen ist personell vollständig, weist jedoch "ein relativ starkes Maß an innerer Zerrüttung" ¹⁾ auf. Eine Prüfung der funktionalen Unvollständigkeit der interviewten Familien konnte im Rahmen des Interviews nicht durchgeführt werden.

1.3 Gesellschaftliche Schichten und Schichtmodell

Die theoretischen und empirischen Versuche, den Aufbau der Gesellschaft in Form von Sozialschichten nachzuvollziehen, gehören zum "Alltagsgeschäft" der Theorie der sozialen Schichtung. "Soziale Schichtung ist die über- bzw. unterordnende Gliederung einer "Gesellschaft" in Bevölkerungskategorien nach einer bestimmten Rangfolge aufgrund von Bewertungskriterien, die in der betreffenden Gesellschaft maßgeblich sind." ²⁾ Empirische wie theoretische Überlegungen zeigen sich in mehrstufigen Schichtungsmodellen oder dort, wo kein Schichtungsprozeß vorliegt bzw. vorliegen soll, d.h. keine Differenzierung der Gesellschaft "in verschiedene Klassen oder Strata von Individuen und Gruppen". ³⁾ erkannt wird, in der Vorstellung von der klassenlosen Gesellschaft. "Vorstellungen über gesellschaftliche Schichtungen - so R.König - können auch Ideologiecharakter annehmen." ⁴⁾

1) Württenberger, Thomas: Familie und Jugendkriminalität, in: Wurzbacher, Gerhard (Hrsg.): Die Familie als Sozialisationsfaktor, Stuttgart, 1968, S.359

2) Wallner, Ernst, M.: Soziologie, Heidelberg, 1970, S.114

3) Wössner, J.: Soziologie, a.a.O., S.250

4) König, René: Soziologie, a.a.O., S.276

Die im Rahmen dieser Studie untersuchten Fragestellungen machen es notwendig, auf zwei unterschiedliche Begriffssysteme des gesellschaftlichen Aufbaus hinzuweisen. Während die Theorie der sozialen Schichtung von mehrstufigen Schichtungsmodellen ausgeht, konzentriert sich das "Schichtmodell" der Sozialisationsforschung nahezu ausschließlich auf die dichotomische Gegenüberstellung der Gesellschaft in Unter- und Mittelschicht. Auf beide Begriffssysteme muß im Rahmen dieser Studie häufig zurückgegriffen werden, so daß es von Anfang an erforderlich ist, definitorische Unklarheiten auszuschließen. Während die Theorie der sozialen Schichtung aufgrund ihrer Forschungsfragen ein möglichst genaues Abbild der sozialen Wirklichkeit zu konstruieren versucht, begnügt sich die Theorie der Sozialisation aufgrund ihrer Fragestellungen - "Sozialisation wäre dann zu verstehen als Prozeß der Persönlichkeitsgenese in Abhängigkeit von der Umwelt"- ¹⁾ mit der vorwiegend globalen Erfassung und Gliederung der Bevölkerung in Unter- und Mittelschicht, nachdem die Oberschicht ohnehin kaum Berücksichtigung findet. Daß ein derartiges Verfahren nicht immer unproblematisch ist, betont T. Bargel. "Die Bewußtseinslage bei den Angehörigen der verschiedenen Gesellschaftsschichten wird als einheitlich beschrieben, eine präformierte Mentalität wird unterstellt, die Erziehungsziele und Erziehungsstile werden als nahezu in jeder Hinsicht für die Gesellschaftsschichten als vollkommen unterschiedlich beschrieben. Zumeist geschieht dies dann

1) Geulen, Dieter: Thesen zur Metatheorie der Sozialisation, in: Walter, Heinz (Hrsg.): Sozialisationsforschung, Band 1, Stuttgart-Bad Cannstatt, 1973, S.86

in der einfachen Dichotomie von Unterschicht (Arbeiterschicht) und Mittelschicht." ¹⁾ Wenn "alle körperlich Arbeitenden" ²⁾ zur Unterschicht zählen, dann sind in dieser Definition auch Asoziale, Obdachlose, sozial Verachtete und Randständige enthalten. Damit gelten dann auch alle Erkenntnisse der Sozialisationsforschung über die Unterschicht für jene soziale Kategorie. Nach den Schichtungsmodellen der Theorie der sozialen Schichtung zählt jedoch diese soziale Kategorie gerade nicht zur Unterschicht, sie hebt sich in ihren Merkmalen wie ihrer sozialen Anerkennung und Wertschätzung von den Angehörigen der Unterschicht ab und nimmt die tiefste Stufe innerhalb des gesellschaftlichen Aufbaus ein. Solange die Ergebnisse der Sozialisationsforschung mit Aussagen über soziales Verhalten von Unterschichtangehörigen interpretiert werden, sind damit auch die Angehörigen der randständigen Schicht einbezogen. Erfolgt die gesellschaftliche Zuordnung der Randständigen innerhalb der gesellschaftlichen Hierarchie, dann stellen diese eine von der Unterschicht getrennte soziale Kategorie dar.

Die randständige Schicht soll all jene Personen umfassen, die aufgrund ihrer sozio-ökonomischen und kulturellen Merkmale in der gesellschaftlichen Rangordnung zu den Trägern der niedrigsten Positionen gezählt werden, deren gesellschaftlicher Status als Ausdruck sozialer Wertschätzung nur äußerst geringes Ansehen genießt. Die soziale Wertschätzung der Randständigen scheint sich eher im Sinne einer Negativ-

-
- 1) Bargel, Tino, Probleme der Rezeption empirischer Sozialforschung in Walter, Heinz (Hrsg.): Sozialisationsforschung, Bd. 1, a.a.O., S.123
 - 2) Rolff, Hans, G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule, a.a.O. S.30

bewertung und ihrer Ablehnung auszudrücken. Angehörige der randständigen Schicht befinden sich am untersten Ende der sozialen Stufenleiter, sie nehmen den niedrigsten von der Gesellschaft zu vergebenden Rang ein.

Eine Position ist nach E. Wallner "der Platz oder Standort des einzelnen innerhalb eines Beziehungsgeflechts, einer kleinen Bezugsgruppe oder einer Gesamtgesellschaft," ¹⁾ unter Status soll "die Lage eines Menschen bezeichnet werden, die er auf Grund der ihm - im Hinblick auf die ihn charakterisierenden Merkmale - zugeordneten Wertschätzung im Verhältnis zu anderen Menschen einnimmt." ²⁾ Die soziale Kategorie umfaßt "die Menge aller "Merkmals-Gleichen", ³⁾ sie besteht aus jenen Personen, "die sich durch eines oder mehrere Merkmale als zusammengehörig erweisen." ⁴⁾

Die randständige Schicht stellt eine eigene soziale Schicht am untersten Ende der gesellschaftlichen Hierarchie dar; ihre Angehörigen leben in den "Inseln der Armut" ⁵⁾, d.h. in Notunterkünften, Obdachlosenlagern und dergleichen. Sie leben jedoch

1) Wallner, Ernst, M.: Soziologie, a.a.O., S.81

2) Bolte, K.M. - Kappe, D. - Neidhardt, Fr.:
Soziale Schichtung, Opladen, 1966, S.14

3) König, René: Soziologie, a.a.O., S.266

4) Wallner, Ernst, M.: Soziologie, a.a.O., S.97/98

Siehe 5) Klanfer, Jules: Die soziale Ausschließung,
Wien, 1969, S.62

nicht nur am Rande der Gesellschaft, sie befinden sich auch aufgrund wirtschaftlicher und sozio-kultureller Merkmale am untersten Ende der gesellschaftlichen Stufenleiter. Sie können "gemeinsam gefaßt werden als Schicht mit den deskriptiven Kategorien der Schichtungstheorie." ¹⁾ Als in Armut lebend, eines der dominanten Merkmale jener "armer Schlucker" (Moore-Kleining), bezeichnet J.Klanfer jene Personen, "deren Geldeinkommen und andere Hilfsquellen, inbegriffen jene, die die Schulbildung, die Familien- und Berufsverhältnisse und der Besitz bieten, deutlich unter jenen stehen, über die eine Person oder eine Familie im Durchschnitt der Gesellschaft verfügt." ²⁾ Nach J.Roth bedeutete Armut im Jahre 1971 ein Auskommen mit "weniger als 600 DM monatliches Familieneinkommen bzw. 7.200 DM Jahreseinkommen." ³⁾

H.Colla und U.Stoltenberg ⁴⁾ verweisen auf einen Katalog von Belastungsmomenten, der neben niedrigem Einkommen, geringen beruflichen Qualifikationen, bescheidenem Bildungsstand auch mangelhaftes Krisenmanagement, defizitäre Konfliktlösungsstrategien sowie stark resignative Tendenzen umfaßt. Zahlenmäßig bein-

-
- 1) Hess, Henner: Zur Soziologie der Obdachlosen, in: Hollstein, Walter - Meinhold, Marianne (Hrsg.): Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen, Frankfurt a.M., 1973, S.155
 - 2) Klanfer, Jules: Die soziale Ausschließung, a.a.O., S.164
 - 3) Roth, Jürgen: Armut in der Bundesrepublik, Frankfurt a.M., 1971, S.41
 - 4) Siehe Colla, Herbert - Stoltenberg Ute: Überlegungen zur Arbeit mit Obdachlosen, in: Arbeitskreis Junger Kriminologen (Hrsg.): Randgruppenarbeit, München, 1973, S.16

haltet die randständige Schicht einen größeren Personenkreis als jene rund 360.000 Obdachlosen ¹⁾ in der Bundesrepublik, andererseits scheint die Zahl von 6 bis 7 Millionen potentieller Obdachloser als Angehörige der randständigen Schicht überhöht. Moore - Kleining ²⁾ geben den Anteil der "Sozial Verachteten" mit 4 % an der Gesamtbevölkerung der Bundesrepublik an.

Angehörige der randständigen Schicht zeichnen sich durch einen relativ hohen Grad an Statuskorrelation aus; dies gilt besonders für "achieved positions" wie schulische Ausbildung, berufliche Qualifikation, Einkommen, Besitz und dergleichen.

R.König hält die Verwendung des Schichtbegriffs für nicht ganz unproblematisch, denn "es gibt bis heute keinen anerkannten Schichtbegriff." ³⁾ Eine Schicht setzt voraus, daß "mit den Untergliederungen eines bestimmten Merkmals "Wertungen" verbunden sind, d.h. wenn mit den Untergliederungen eine Differenzierung sozialer Wertschätzung einherläuft." ⁴⁾ Auch einer begrifflichen Gleichsetzung von Schicht und sozialer Kategorie scheint nichts im Wege zu stehen "sofern

1) Siehe Albrecht, Günter: Obdachlose in Köln, in: Randgruppenarbeit, a.a.O., S.29

2) Siehe Moore, Harriett - Kleining, Gerhard: Das soziale Selbstbild der Gesellschaftsschichten, in: KZfSS, König, René (Hrsg.), Köln-Opladen 1960, 12.Jhg., S.112 ff.

3) König, René: Soziologie, a.a.O., S.266

4) König, René: Soziologie, a.a.O., S.266

bei der Abgrenzung von sozialen Kategorien mehrere Statuskriterien wirksam sind." 1)

Die dichotomische Sicht der Gesellschaft zeigte sich als eine wesentliche Erkenntnis im Rahmen der Untersuchung des Gesellschaftsbildes des Arbeiters. 2)

Wenn die Angehörigen der randständigen und Unterschicht gemeinsam denjenigen der Mittelschicht gegenübergestellt werden, so sollen damit nicht mögliche Unterschiede innerhalb der unteren Schichten übersehen werden, andererseits bietet sich eine derartige Polarisierung nicht nur aufgrund des Schichtmodells der Sozialisationsforschung, sondern, im Hinblick auf die Fragestellungen dieser Studie, aufgrund der Verteilung des Besuchs an Sonderschulen für Lernbehinderte an. Die vielfältigen Informationen über die Schichtzugehörigkeit von lernbehinderten Sonderschülern deuten darauf hin, daß zwischen 65 % und 90 % aller Lernbehinderten aus der randständigen und Unterschicht und dementsprechend zwischen 10 % und 35 % aus der Mittel- und Oberschicht kommen. Aufgrund unterschiedlicher Schichtmodelle und Kriterien der Schichtzugehörigkeit, die den einschlägigen Untersuchungen zugrundeliegen, ist eine exakte Aufteilung des Sonderschulbesuchs auf randständige und Unterschicht jedoch nicht möglich.

M. Janowitz hebt die Berufsposition des Familienoberhauptes als ausschlaggebendes Kriterium der sozialen Zuordnung der Familie hervor. Jede Familie

1) Wallner, Ernst M.: Soziologie, a.a.O., S.99

2) Siehe Popitz, Heinrich - Bahrdt, Hans - Jüres, Ernst - Kesting, Hanno; Das Gesellschaftsbild des Arbeiters, Tübingen, 1961

hängt "auf Grund der beruflichen Stellung und des beruflichen Erfolges des Familienoberhauptes mit dem Schichtungssystem der Gesellschaft zusammen." ¹⁾ Dabei sind die Unterschiede in der beruflichen Qualifikation zwischen den Randständigen und den Angehörigen der Unterschicht häufig gering. Die Gesellschaftsschicht der "sozial Verachteten" umfaßt nach Moore - Kleining jene Hilfs- und Gelegenheitsarbeiter, "die sehr schwere und schmutzige Arbeit zu verrichten haben," ²⁾ während die Angehörigen der unteren Unterschicht "ihren Lebensunterhalt durch schwere körperliche Arbeit zu verdienen haben."³⁾ Sowohl die Angehörigen der randständigen wie der unteren Unterschicht empfinden "die Last des sozialen Druckes von oben." ⁴⁾

Die Unterschicht besteht in dem dieser Arbeit zugrundeliegenden Schichtmodell aus der unteren Unterschicht, Personen, die körperlich schwere Arbeit verrichten und der oberen Unterschicht mit nicht industriell Beschäftigten wie Kleinbauern, kleineren Kaufleuten und Handwerkern einerseits sowie Industriearbeitern andererseits. Der Anteil der gesamten Unterschicht an der Bevölkerung der Bundesrepublik wird auf 45 % geschätzt.

1) Janowitz, Morris: Soziale Schichtung und Mobilität in Westdeutschland, in: KZfSS, König, René (Hrsg.), Köln-Opladen, 1958, 10.Jhg., S.3

2) Moore, H. - Kleining, G.: Das soziale Selbstbild der Gesellschaftsschichten, a.a.O., S.112

3) Moore, H. - Kleining, G.: Das soziale Selbstbild der Gesellschaftsschichten, a.a.O., S.109

4) Moore, H. - Kleining, G.: Das soziale Selbstbild der Gesellschaftsschichten, a.a.O., S.110

Die Mittelschicht mit einem Anteil von 50 % an der Gesamtbevölkerung setzt sich zusammen aus der unteren, mittleren und oberen Mittelschicht, von Kleinbauern über Facharbeiter, Meister bis zu Lehrern, mittleren und leitenden Beamten und Angestellten.

An der Spitze der gesellschaftlichen Hierarchie befinden sich die Angehörigen der Oberschicht mit einem Anteil von 1 % an der Gesamtbevölkerung, bestehend aus Topmanagern, Großaktionären und höchsten Funktionären in Staat, Gewerkschaft und Kirche.

Tabelle - Übersicht 1 Gesellschaftlicher Aufbau der Bundesrepublik Deutschland ¹⁾

Sozialschicht	Berufliche Qualifikation Beruf	Anteil an der Gesamtbevölk.
Oberschicht	Topmanager, Großaktionäre, höchste Funktionäre	1 %
Obere Mittel- schicht	Leitende Beamte und Ange- stellte, Großkaufleute	5 %
Mittlere Mittel- schicht	Handwerksmeister, Lehrer, Kaufleute, mittl. Beamte und Angestellte	15 %
Untere Mittel- schicht	Nicht industriell Be- schäftigte: Bauern, Beamte u. Angest. d. einf. Dienstes	17 %
	Industriell Beschäftigte: Fach- u. Vorarbeiter	13 %
Obere Unter- schicht	Nicht industriell Besch.: Kleinbauern, kleinere Kauf- leute und Handwerker	10 %
	Industriell Beschäftigte: gelernte Arbeiter	18 %
Untere Unter- schicht	Ungelernte Arbeiter, Hilfs- und Landarbeiter	17 %
Randständige Schicht	Obdachlose, Dauererwerbs- lose, Rückfallkriminelle	4 %

1) Siehe Dominik, Christine, u.a.: Analyse des Postulats der Chancengleichheit im Bereich Grundschule - Sonderschule, in: Abels, Heinz (Hrsg.): Sozialisation in der Schule, Bochum, 1971, S.227/228

1.4 Lernbehinderung, Lernbehinderte und Sonderschule

Die Sonderschule, vormalig Hilfsschule, versteht sich nach J.G.Klink "als Stätte, die leistungsschwache und leistungsversagende Kinder betreut" ¹⁾, wobei Leistungsschwäche und Leistungsversagen an dem gesellschaftlich anerkannten schulischen Ausbildungsdurchschnitt der Volksschule orientiert werden. U.Bleidick sieht die Sonderschulen als "besondere Bildungseinrichtungen für behinderte Kinder und Jugendliche, die aufgrund ihrer Bildungsschwäche in der regulären Schule nicht hinreichend gefördert werden können." ²⁾ Nachdem eine Vielzahl unterschiedlicher Behinderungen existiert und diese in Intensität und Auswirkungen erheblich differieren können, stellt der Begriff der Sonderschule (Sondervolksschule) eine Art Oberbegriff dar, der einer Definition entsprechend den Erscheinungsformen der Behinderungen bedarf. Begriffe wie Sonder- oder Hilfsschule - neuerdings Sondervolksschule - sind nach E.Begemann "willkürliche Konstruktionen", die als solche "noch keine zureichende Charakterisierung oder gar Definition der betroffenen jungen Menschen" ³⁾ anbieten.

Bereits eingangs wurde auf definitorische Schwierigkeiten hinsichtlich der Erfassung der Behinderungen verwiesen. Diese Unklarheiten erstrecken sich auch auf den Begriff der Lernbehinderung, die wiederum als Ursache und Voraussetzung des Besuchs der Sonderschule für Lernbehinderte gilt. Die Lernbehinderung wird

-
- 1) Klink, Job-Günter: Schwererziehbarkeit und Erziehungsschwierigkeit in der Schule, Hamburg, 1962, S.63
 - 2) Bleidick, Ulrich: Pädagogik der Behinderten, Berlin-Charlottenburg, 1972, S.96
 - 3) Begemann, Ernst: Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler, a.a.O., S.16

"im psychologischen Sinne diffus als Gruppe hemmender Momente im Lernvorgang und -aufbau verstanden, zum anderen als spezifische Sonderschulbedürftigkeit bedingende Behinderungsart bei Kindern und Jugendlichen." ¹⁾ Die unterschiedliche und wenig eindeutige Definition betont ebenfalls U.Bleidick, wenn er darauf hinweist, daß Lernbehinderung "weder ein klares Synonym für Intelligenzschwäche, Schwachbegabung oder Hilfsschulbedürftigkeit ist; noch eine präzise Kennzeichnung von Leistungsstörungen im Hinblick auf eine ganz bestimmte Sonderschulbedürftigkeit, eben die der Lernbehindertenschule; sondern vielmehr einer Oberbegriff für die phänomenologische pädagogische Beschreibung verschiedener, medizinisch-kausalgenetisch zu benennender Behinderungen." ²⁾

E.Begemann vermutet, daß mit der Übernahme der Begriffe Lernbehinderung und Sonderschule anstelle der vormaligen Bezeichnung Hilfsschule eine Strukturänderung dieser Schulform angedeutet werden sollte, "daß in der neuen Sonderschule für Lernbehinderte eine neue Kategorie von Schülern betreut wird, die mit den "Schwachsinnigen" der ehemaligen Hilfsschule wenig zu tun hat." ³⁾ Nach W.Bachmann sind es vor allem zwei Faktoren, die bereits das äußere Bild der ehemaligen Hilfsschule verändert haben, "einmal die Ausschulung der Schwachsinnigen, zum anderen aber die medizinische und soziale Entwicklung, die der Hilfsschule der Gegenwart nicht mehr das Gepräge einer "Armen- bzw. Krankenschule" geben." ⁴⁾

-
- 1) Kanter, G.: Lernbehinderungen, Lernbehinderte, deren Erziehung und Rehabilitation, a.a.O., S.162
 - 2) Bleidick, Ulrich, Über Lernbehinderung, in: ZfH, Heft 9, Nienburg / W., September 1968, S.449, 19.Jhg.
 - 3) Begemann, Ernst: Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler, a.a.O., S.18
 - 4) Bachmann, Walter: Kritisches "Zum Problem der Rücküberweisung lernbehinderter Sonderschüler in die Volksschule", in: ZfH, Heft 1, Nienburg/W., Januar 1969, 20.Jhg., S.41

Eine gegensätzliche Position bezieht R.Pohl. Von einem Strukturwandel der Sondervolksschule könne keine Rede sein, denn "dieser war etwa Anfang der zwanziger Jahre abgeschlossen und schuf die Sonderschule für Lernbehinderte von heute. Seit diesem Zeitpunkt hat es keinen grundsätzlichen Wandel in der Zusammensetzung der Schülerschaft der Sonderschule für Lernbehinderte mehr gegeben." ¹⁾
Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt G. Kanter ²⁾, wenn er davon ausgeht, daß die frühere Hilfsschule die gleichen Personengruppen umfaßte wie die Sonderschule für Lernbehinderte der Gegenwart. Darüberhinaus ist aus den zahlreichen Veröffentlichungen innerhalb der Heil- und Lernbehindertenpädagogik zumindest insoweit keine Veränderung der Schülerschaft in qualitativer Hinsicht festzustellen, als sowohl die Hilfsschüler wie die lernbehinderten Sonderschüler durch den Begriff des leichten Schwachsinnns oder der leichten Deblilität gekennzeichnet werden. ⁺⁾

-
- 1) Pohl, Rudolf, Zum Problem der Rücküberweisung lernbehinderter Sonderschüler in die Volksschule in ZfH, Heft 11, Nienburg / W., November 1968, 19.Jhg., S.576
- 2) Siehe Kanter, G.: Lernbehinderungen, Lernbehinderte, deren Erziehung und Rehabilitation, a.a.O., S.179
- +) Siehe hierzu:
Bernart, Emanuel: Heilpädagogik in Volks- und Sonderschule München, 1957
Bracken, v. Helmuth: Entwicklungsgestörte Jugend, München, 1965
Hanselmann, Heinrich: Einführung in die Heilpädagogik, Zürich, 1962
Moor, Paul: Heilpädagogik, Bern, 1969
Reinartz, Anton: Das Schwierige Kind in der Sonderschule, München-Basel, 1959
Züblin, Walter: Das Schwierige Kind, Bern, 1969

U. Bleidick ¹⁾ und W. Siersleben ²⁾ unterscheiden folgende Arten der Sonderschule: Sonderschule für Gehörlose, für Schwerhörige, für Blinde, für Sehbehinderte, für Geistigbehinderte, Lernbehinderte, Körperbehinderte, Verhaltensgestörte und schließlich für Sprachbehinderte.

H. Roth ³⁾ beziffert den Anteil der lernbehinderten Sonderschüler in der Bundesrepublik auf etwa 4 - 5 % aller Schulpflichtigen, wovon jedoch nur etwa 2 % erfaßt sind, d.h. tatsächlich eine entsprechende Sondervolksschule besuchen; nach U. Bleidick ⁴⁾ variiert der Anteil der Lernbehinderungen entsprechend den "verschiedenen Kulturkreisen" zwischen 0,5 und 6 %, H. v. Bracken ⁵⁾ gibt für das Schuljahr 1962 / 63 einen Anteil von 6 % lernbehinderter Sonderschüler, bezogen auf die Gesamtschülerschaft dieses Schuljahrganges an; H. Wegener ⁶⁾ schätzt den Anteil der "Minderbegabten aller Grade", d.h. Lern- und Geistigbehinderte, auf 6 bis 7 % und auch nach G. Kanter ⁷⁾ sind es insgesamt 5 - 7 % aller Schulpflichtigen, für die die Sonderschule für Lernbehinderte die ihrem Leistungsvermögen adäquate Schulform darstellt.

- 1) Siehe Bleidick, Ulrich: Pädagogik der Behinderten, a.a.O., S.97/98
- 2) Siehe Siersleben, Wolfdietrich: Konflikte durch ungenügende Früherfassung sonderschulbedürftiger Kinder in: Ingenkamp, Karlheinz (Hrsg.): Schulkonflikt und Schülerhilfe, Weinheim, 1965, S.303
- 3) Siehe Roth, Heinrich; Einleitung und Überblick, in: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen, Stuttgart, 1970, S.63
- 4) Siehe Bleidick, Ulrich, Pädagogik der Behinderten, a.a.O., S.208
- 5) Siehe Bracken, v. Helmut: Entwicklungsgestörte Jugend, a.a.O., S.15, ff.
- 6) Siehe Wegener, Hermann: Die Minderbegabten und ihre sonderpädagogische Förderung in: Roth, H., (Hrsg.): Begabung und Lernen, a.a.O., S.520
- 7) Siehe Kanter, G.: Lernbehinderungen, Lernbehinderte ... a.a.O., S.214

Innerhalb der Gesamtsonderschülerschaft, die sich nach dem Bildungsbericht '70 der Bundesregierung¹⁾ von 98.000 Schülern im Jahre 1950 auf 228.000 im Jahre 1967, d.h. um 132,7 % erhöhte, während im gleichen Zeitraum der Volksschulbesuch um 14,5 % zurückging, stellen die Lernbehinderten das bei weitem größte Einzelkontingent, nach U.Bleidick ist ihr prozentualer Anteil größer "als der aller übrigen Behinderungsarten zusammen."²⁾ Das zahlenmäßige Übergewicht der Lernbehinderten zeigt sich ebenfalls deutlich in der von W.Thimm vorgetragenen Übersicht über die Beschulungsquote aller Behinderten, gemessen am Schulplatzbestand 1970.

Tabelle - Übersicht 2:

Behinderte im Alter von 6 - 15 Jahren³⁾

Behinderten- quote ⁴⁾ %	Anzahl d.Behind. 6 - 15 Jahre 1969	Schulplatz- bestand 1970	Beschulungs- quote % ca.
Blinde 0,015	1.243	1.225	100
Gehörlose 0,05	4.144	5.002	100
Geistig Be- hinderte 0,6	49.736	19.419	40
Körperbeh. 0,2	16.579	5.783	35
Lernbeh. 4,0	331.567	261.443	78
Schwerhörige 0,18	14.921	3.463	23
Sehbeh. 0,1	8.290	1.482	18
Sprachbeh. 0,5 (+ 1% ambulant)	41.444	5.222	12
Verhaltens- gestörte 1,0	82.893	12.868	16

+) Behindertenquote: Anteil der Behinderten an 100 der gleichaltrigen Wohnbevölkerung

1) Siehe: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Bildungsbericht '70, Bonn, 1970, S.21

2) Bleidick, U., Pädagogik der Behinderten, a.a.O., S.208

3) Thimm, Walter: Die amtliche Behindertenstatistik, in: Thimm, W. (Hrsg.): Soziologie der Behinderten, a.a.O., S.58

Tabelle - Übersicht 3:

Prozentsätze der bildungsbehinderten und sonder-
schulbedürftigen Kinder im Volksschulalter ¹⁾

Lernbehinderte:	6 %
Lebenspraktisch Bildungsfähige:	0,5 %
Lese- u. Rechtschreibschwache:	0,5 %
Sprachbehinderte:	1,5 %
Körperbehinderte:	0,5 %
Psychodynamisch Behinderte:	2,0 %
Sinnesbehinderte:	
Blinde	0,0134 %
Sehbehinderte	0,1 %
Gehörlose	0,09 %
Hörbehinderte	0,25 %

Eine exakte zahlenmäßige Erfassung der Lernbehinderten wird u.a. auch dadurch erschwert, daß Behinderungen häufig nicht voneinander isoliert, sondern in Form von Mehrfachbehinderungen - psychosoziale Deviation (U.Bleidick) - auftreten, da z.B. "häufig schwachbegabte oder schwachsinnige Kinder in ihrem Verhalten schwieriger und die schwierigen Kinder der Hilfsschule in ihren Schulleistungen den schwachsinnigen Kindern gleich sind" ²⁾ Dabei scheinen besonders Mehrfachbehinderungen in der Konstellation Lernbehinderung und Erziehungsschwierigkeit aufzutreten, wonach "fast alle Hilfsschüler in irgendeiner Weise schwerer zu erziehen sind als Volksschüler." ³⁾

-
- 1) Bracken, v. H.: Einführung in: Bracken v.H. (Hrsg.): Erziehung und Unterricht behinderter Kinder, a.a.O. S.XIII
 - 2) Reinartz, Anton: Das Schwierige Kind in der Sonderschule, a.a.O., S.11
 - 3) Lesemann, Gustav: Grundsätzliches über die erzieherische Aufgabe der Hilfsschule in: ZfH, Heft 6, Nienburg/W., Juni 1958, 9.Jhg., S.265

Die Lernbehinderung stellt eine Form der Intelligenzschädigung dar; die hierfür verwendete Terminologie ist vielfältig. Lernbehinderte Kinder werden bezeichnet als "hilfsschulbedürftig, normalschulunfähig, minderbegabt, schwachbegabt, intelligenzbehindert, intelligenzgeschädigt, med.: Debilität und Beschränktheit, Oligophrenie (Schwachsinn, geistige Retardation) leichten Grades.) ¹⁾ Mit dem amtlich eingeführten Begriff der Lernbehinderung sollte im engeren Sinne nur ein "Synonym für Intelligenzschwäche bzw. schwache Begabung gemeint sein, " ²⁾ die sich äußert in einem an den Anforderungen der Volksschule gemessenen Schulleistungsdefizit, in mangelndem Anpassungsvermögen an die soziale Umwelt, in einer allgemeinen Schwäche im Denken, der Orientierung, in mangelhafter Konzentrationsfähigkeit und Ausdauer; der Lernbehinderte ist "seiner gesamten Persönlichkeit nach ein besonderer Mensch" ³⁾, die Persönlichkeit des Deblilen ist nach H.Wegener ⁴⁾ global verändert.

1) Bracken, v., H.: Einführung, in: Bracken v.H. (Hrsg.): Erziehung und Unterricht behinderter Kinder, a.a.O. S.XI

2) Bleidick, U.: Über Lernbehinderung in: ZfH, Heft 9, Nienburg / W., September 1968, 19.Jhg., S.455

3) Müller, Richard, G.E.: Das erziehungsschwierige Schulkind, München 1962, S.37

4) Siehe Wegener, Hermann: Der Sozialisationsprozeß bei intellektuell Minderbegabten, in: Wurzbacher, G. (Hrsg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen, Stuttgart, 1963, S.168

Die Lernbehinderung ist auch gegenüber der geistigen Behinderung abzugrenzen, die bei jenen Kindern vorliegt, "welche wegen der Schwere ihrer intellektuellen Beeinträchtigung eine Sonderschule für Lernbehinderte nicht mit ausreichendem Erfolg besuchen können, die jedoch zu sinnvoller Tätigkeit und ausreichender Einordnung zu führen sind." ¹⁾

Wesentliche Bedeutung im Rahmen der Ermittlung der Lernbehinderung kommt dem Intelligenzquotienten zu, wobei nicht auf die verschiedenartigen Verfahren zur Erfassung der Intelligenz eingegangen werden soll. Einerseits kann davon ausgegangen werden, daß dem Intelligenzquotienten in der theoretisch - heilpädagogischen Diskussion keine ausschließliche Bedeutung zur Beantwortung der Frage - lernbehindert oder nicht - beigemessen wird. "Der Intelligenzquotient allein, kann kein genügender Gradmesser für einen erfolgreichen Schulbesuch sein." ²⁾ Andererseits jedoch scheint gerade diesem Bewertungsmaßstab in der Praxis eine ausschlaggebende, wenn nicht die entscheidende Bedeutung überhaupt, zuzukommen. Dies dürfte schon allein auf das Fehlen einer geeigneten Alternative zu diesem Maßstab zurückzuführen sein. P. Moor sieht in der Ermittlung des Intelligenzquotienten "eines der wichtigsten Kriterien für die Feststellung der Hilfsschulbedürftigkeit," ³⁾ wobei nach P. Moor dann bereits eine Art Vorentscheidung im Hinblick auf die Überweisung in die Sonderschule für Lernbehinderte gefallen ist, wenn sich das Testergebnis zwischen 70 und 90 Punkten bewegt. Allerdings besitzt diese

1) Bach, Heinz: Geistigbehindertenpädagogik, Berlin-Charlottenburg, 1969, S.1

2) Lempp, Reinhart: Lernerfolg und Schulversagen, München, 1971, S.106

3) Moor, Paul: Heilpädagogik, Bern, 1969, S.177

Vorentscheidung für die überwiegende "Wahrheit gleichzeitig endgültigen Charakter, denn "die Rückführung von Sonderschülern in die Volksschule ist nur in ganz seltenen Fällen gerechtfertigt, und zwar im allgemeinen nur dann, wenn es sich um irrtümlich in die Sonderschule überwiesene Schüler handelt, was unvermeidbar ist." 1) Die Höhe des Intelligenzquotienten und damit das Verfahren zur Ermittlung dieses Bewertungsmaßstabs dürften in der Praxis als "das wesentlich unterscheidende Kriterium zwischen Volksschule und Lernbehindertenschule" 2) gelten, so daß trotz aller Übereinstimmung in der theoretischen Diskussion sich in der Praxis eine überwiegende Orientierung an diesem Bewertungsmaßstab entwickelt hat.

Die generellen Einwände gegen den Intelligenzquotient sowie die spezifischen Argumente im Hinblick auf die Messung der Lernbehinderung sind zahlreich. Für K.V.Müller ist "die Begabung im soziologischen Sinne ... keinesfalls nur die testmäßig feststellbare Intelligenz," 3) nach R.Bergius gilt es als "gut gesicherte Erkenntnis der Intelligenzforschung, daß man mit einem individuellen Intelligenzergebnis die endgültige Leistungsgrenze einer Person nicht feststellen kann." 4)

1) Pohl, Rudolf: Zum Problem der Rücküberweisung lernbehinderter Sonderschüler in die Volksschule, in: ZfH, Heft 11, Nienburg / W., November 1968, 19.Jhg., S.576

2) Bleidick, U.: Über Lernbehinderung, in: ZfH, Heft 9, Nienburg / W., September 1968, 19.Jhg., S.455

3) Müller, Karl, Valentin: Begabung und soziale Schichtung in der hochindustrialisierten Gesellschaft, Köln-Opladen, 1956, S.30

4) Bergius, Rudolf: Analyse der "Begabung", in: Roth, H., (Hrsg.): Begabung und Lernen, a.a.O., S.264

Zu der psychologischen und pädagogischen Kritik gesellen sich die durch die Ergebnisse der Sprachsoziologie formulierten Einwände, die auf den Zusammenhang zwischen Sprache, Schichtzugehörigkeit und Höhe des Intelligenzquotienten hinweisen. Angehörige der Mittel- und Oberschicht, die nach B.Bernstein den "elaborated code" aktiv wie passiv beherrschen, werden durch jene Verfahren der Intelligenzprüfung, die eine aktive Beherrschung des "elaborated code" voraussetzen und diese mit günstigen Testergebnissen "belohnen", bevorzugt; Angehörige der randständigen und Unterschicht hingegen, die zwar passiv den "elaborated code" beherrschen, deren sprachliche aktive Fähigkeiten jedoch auf dem "restricted code" beruhen, werden gegenüber Angehörigen der Mittel- und Oberschicht aufgrund dieses Sprachdefizits bei Intelligenzprüfungen benachteiligt. Dieses sprachliche Defizit zieht ein relativ schlechtes Abschneiden bei Intelligenztests nach sich, das sich wiederum in einem niedrigen Intelligenzquotient niederschlägt.

Die Lernbehinderung liegt dann vor, wenn sich der Intelligenzquotient in einem Bereich zwischen 60 und 90 Punkten bewegt. Diese relativ umfangreiche Variationsbreite ist auf unterschiedliche Definitionen zurückzuführen. A. Busemann spricht im Bereich von 86 - 80 Punkten von "unternormal, aber noch nicht debil" ¹⁾ und sieht die Debität in einem Bereich zwischen 79 und 62 Punkten. H. v.Bracken gibt einen Bereich von 60 - 75 Punkten an, R. Lempp ³⁾ und P. Moor ⁴⁾

1) Busemann, Adolf: Psychologie der Intelligenzdefekte, München-Basel, 1959, S.128

2) Bracken, v., H.: Einführung, in: Bracken, v.H. (Hrsg): Erziehung und Unterricht behinderter Kinder, a.a.O., S.XI

3) Siehe Lempp, R.: Lernerfolg und Schulversagen, a.a.O. S.106

4) Siehe Moor, P.: Heilpädagogik, a.a.O., S.177

geben einen Bereich von 70 - 90 Punkten an, W.Züblin ¹⁾ von 75 - 85 bzw. 90 mit ± 15 % Schwankungsbreite und H.Wegener ²⁾ schließlich sieht die Lernbehinderung in einem Bereich von 60 - 90 Punkten.

Wenn E. Bernart ³⁾ auf die Überalterung des Sonderschülers hinweist und darin eines seiner wesentlichen Kennzeichen sieht, so macht er auf ein besonderes Problem der Sonderschüler aufmerksam, das gerade aufgrund seiner Häufigkeit "typisch" für Lernbehinderte scheint. G.Stranz bestätigt diese Überalterung, deren Ursache vornehmlich in der verzögerten Überweisung des Schülers von der Volks- in die Sonderschule liegt, durch eine Untersuchung, die an der Hälfte aller Hamburger Sonderschulen durchgeführt wurde und wonach 94,6 % der 535 Kinder "einen Leistungsrückstand von zwei oder drei Jahren in der Volksschule aufwiesen, ehe sie zur Hilfsschule umgeschult wurden." ⁴⁾

E.Pinkert ⁵⁾ kam bei einer Untersuchung von 187 Sonderschülern zu dem Ergebnis, daß 51 % im 3. / 4. Schuljahr, 33 % im 5. - 9. Schuljahr und lediglich 16 % im 1./2. Schuljahr in die Sonderschule eingeschult wurden. Dabei ist es nicht nur der mitunter beträchtliche

1) Siehe Züblin, Walter: Das Schwierige Kind, a.a.O., S.29

2) Siehe Wegener, Hermann: Die Minderbegabten und ihre sonderpädagogische Förderung, a.a.O., S.507

3) Siehe Bernart, Emanuel: Heilpädagogik in Volks- und Sonderschule, a.a.O., S.26

4) Stranz, Günter: Untersuchungen zur Schullaufbahn von Hilfsschulkindern in: ZfH, Heft 6, Nienburg/W., Juni 1966, 17.Jhg., S.267

5) Siehe Pinkert, Egon: Schulversagen und Verhaltensstörungen in der Leistungsgesellschaft, a.a.O., S.62 / 63

Zeitverlust, der zu einem "Weniger" an Bildung führen kann, nachdem das Bildungsangebot der Volksschule aufgrund des Überforderungscharakters nur unvollständig aufgenommen wird, darüberhinaus bedingt dieser schulische Umweg die Entwicklung einer Sekundärsymptomatik "mit abgesunkenem Selbstvertrauen, aggressiven oder regressiven Verhalten zu Mitschülern, Lehrern und Schule, mit Schulangst und Ausweichen auf verbliebene außerschulische "Nebenkriegsschauplätze des Geltungsstrebens." ¹⁾ Die Forderung H. Wegeners "die umweglose, frühzeitige Einschulung des behinderten Kindes in die geeignete Sonderschule" ²⁾ so weit und schnell wie möglich voranzutreiben, erscheint unter diesem Aspekt besonders akut, denn "der Unfug des Zurückstellens und des zweimaligen Repetierenlassens des behinderten Kindes in der Grundschule sollte in eindeutigen Fällen endgültig aufhören, um der unausweichlichen Sekundärsymptomatik als Reaktion des Kindes auf sein Versagen vorzubeugen." ³⁾ Die Erfüllung dieser Forderung setzt jedoch neben der Reform schulorganisatorischer und gesetzlicher Maßnahmen voraus, daß eindeutige Fälle rechtzeitig, d.h. bereits vor Beginn der Schulpflicht tatsächlich als "eindeutig" erkannt werden, denn der nicht nur gelegentlich im Zusammenhang mit der Überweisung in die Sonderschule für Lernbehinderte empfundene Schock von Eltern und Kind sollte nicht übersehen werden.

-
- 1) Roth, Heinrich, Einleitung und Überblick in: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen, a.a.O., S.62 / 63
 - 2) Wegener, Hermann: Erwartungen der Heilpädagogik zur Bildungsplanung in der Bundesrepublik, in ZfH, Heft 5, Nienburg/W., Mai 1968, 19.Jhg., S.224
 - 3) Wegener, Hermann: Erwartungen der Heilpädagogik, a.a.O., S.224

2. Die Entwicklung der Forschungsfragen - Theoretische Darstellung der Hypothesen

2.1 Hypothese 1: Schulische Erwartung der Eltern, Schicht und Form der Anpassung bei Nichterfüllung der schulischen Erwartungen

2.11 Problemstellung und Definition der Grundbegriffe

Die Forschungsschwerpunkte dieser Untersuchung werden thesenförmig vorgetragen. H. Albert geht davon aus, daß "die zentralen Bestandteile realwissenschaftlicher Theorien, die zur Erklärung verwendet werden können, ... daher den Charakter von nomologischen Hypothesen, also allgemeinen, empirisch gehaltvollen Aussagen über die Struktur der Realität, die infolgedessen an Hand der Tatsachen nachgeprüft werden können," ¹⁾ besitzen. Dabei pflegen nomologische Hypothesen nach H. Albert hypothetischen Charakter zu tragen, "d.h. sie behaupten, daß unter bestimmten (allgemein charakterisierten) Bedingungen bestimmte (allgemein charakterisierte) Konsequenzen zu erwarten sind." ²⁾ Hypothesen sind nach H. Hartmann "Teil der Produktionsfaktoren einer an inhaltlichen Zusammenhängen interessierten Forschung. In ihnen ist das Ergebnis vorformuliert," ³⁾ sie sind "konjekturale (d.h. mutmaßliche) Äußerungen über die Beziehungen zwischen

1) Albert, Hans; Probleme der Theoriebildung in: Albert, Hans (Hrsg): Theorie und Realität, Tübingen 1964, S.23

2) Albert, Hans: Probleme der Theoriebildung, a.a.O., S.24

3) Hartmann, Heinz: Empirische Sozialforschung, München, 1970, S.87

zwei Phänomenen Prinzipiell gilt, daß eine Untersuchung nichts anderes produzieren kann, als die Hypothesen aussagten, die vorher formuliert waren." 1)
J. Wössner schließlich sieht Hypothesen "im Sinne von antizipierten Erwartungen an die Wirklichkeit." 2)

Hypothese I: Wenn Mittelschichteltern höhere schulische Erwartungen haben als Eltern der randständigen und Unterschicht, werden sie sich der Nichterfüllung ihrer Erwartungen seitens ihrer Kinder aktiv anpassen, im Gegensatz zur passiven Anpassung der Angehörigen der beiden unteren Schichten.

Die der Hypothese zugrundeliegenden Aussagen behaupten einen Zusammenhang zwischen den Schulerwartungen, der Sozialschicht sowie der Anpassungsform der Eltern, wenn diese schulischen Erwartungen nicht erfüllt werden. Der Schichtzugehörigkeit scheint insofern wesentliche Bedeutung zuzukommen, als sie sowohl den Umfang der elterlichen Erwartungen wie die Form des Anpassungsverhaltens entscheidend beeinflußt.

Die Ergebnisse der Bildungs- und Ausbildungsforschung zeigen, unterstützt durch zahlreiche Untersuchungen aus anderen Forschungsdisziplinen, einen ausgeprägten Zusammenhang zwischen Sozialschicht und Art des Schulbesuchs. Kinder aus den Mittel- und Oberschichten dominieren an weiterführenden Schulen und Universitäten, Kinder aus den unteren Schichten sind an diesen Schulformen unterrepräsentiert. Auf die umgekehrte Entwicklung

1) Schrader, Achim: Einführung in die empirische Sozialforschung, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz, 1971, S.47

2) Wössner, J.: Soziologie a.a.O., S.258

bei dem Besuch der Sonderschule für Lernbehinderte, Überrepräsentation der unteren Schichten und relativ geringer Anteil der Schüler aus Mittel- und Oberschicht wurde bereits hingewiesen.

Die Sozialisationsforschung ist im Stande einige der innerhalb des Ursachen-Wirkungsgefüges des Besuches der Sonderschule für Lernbehinderte auftretenden Fragen zu beantworten. Sie versucht darzulegen, warum unterschiedliche elterliche Schulerwartungen bestehen, die mit der Schichtzugehörigkeit korrelieren und die als Realisierung geplanter, schichtspezifisch geprägter Bildungsziele zu verstehen sind. Nach G.Wurzbacher soll Sozialisation "als Vorgang der Führung, Betreuung und Prägung des Menschen durch die Verhaltenserwartungen und Verhaltenskontrollen seiner Bezugspartner verstanden werden." ¹⁾ Nach Fr. Neidhardt bedeutet Sozialisation "soziale Einwirkung (seitens der Sozialisatoren) auf Persönlichkeitsstruktur (der Sozialisanden), stellt also einen Prozeß dar, der vor allem im Objektbereich der Sozialpsychologie liegt." ²⁾ Im Rahmen der sozialpsychologischen Fragestellung stellt das Verhalten der Sozialisatoren die unabhängige Variable dar, die das Verhalten der Sozialisanden (abhängige Variable) wesentlich beeinflußt. Es bleibt jedoch offen, "warum es überhaupt zu einer Interaktion zwischen bestimmten

-
- 1) Wurzbacher, G.: Sozialisation - Enkulturation - Personalisation, in: Wurzbacher, G. (Hrsg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen, Stuttgart, 1957, S.64
 - 2) Neidhardt, Friedrich: Bezugspunkte einer soziologischen Theorie der Jugend, in: Neidhardt, Fr. - Bergius, R., u.a. (Hrsg.): Jugend im Spektrum der Wissenschaften, München, 1970, S.20

Sozialisatoren und Sozialisanden kommt und warum erstere sich in einer bestimmten Weise sozialisationswirksam verhalten." ¹⁾ Beide Fragestellungen sind im Rahmen dieser Studie von Bedeutung, wobei davon auszugehen ist, daß das Verhalten von Sozialisatoren nicht nur Prozesse bei den Sozialisanden, d.h. den lernbehinderten Kindern und Jugendlichen, nach sich zieht, sondern darüberhinaus das Verhalten des Lernbehinderten Einwirkungen auf das elterliche Verhalten nach sich zieht. Elterliche Erwartungen im Hinblick auf die Schulleistungen und Schulerfolge der Kinder können als von den "Sozialisatoren" an die "Sozialisanden" geäußerte Verhaltenserwartungen gesehen werden, deren Erfüllung durch positive oder negative Sanktionen gefördert wird. Elterliche Anpassung an die Nichterfüllung der Erwartungen stellt ein von den "Sozialisanden" hervorgerufenes elterliches Verhalten entsprechend den elterlichen Werten und Normen, nach denen sie sich orientieren, dar.

Die Art des Schulbesuchs und die damit bewertete Qualität der schulischen Ausbildung gelten als eine Determinante "par excellence" zur Ermittlung der Schichtzugehörigkeit. "Das Schulsystem, so R. Dahrendorf, ist nunmehr der Bestimmungsgrund der Schichtstruktur." ²⁾ Je höher demnach das vom Individuum besuchte Schulsystem gesellschaftlich bewertet wird, desto wahrscheinlicher erscheint eine gesellschaftliche Einordnung in der Mitte oder im oberen Bereich der gesellschaftlichen Hierarchie.

1) Neidhardt, Fr.: Bezugspunkte einer Soziologischen Theorie der Jugend, a.a.O., S.20

2) Dahrendorf, Ralf: Soziale Klassen und Klassenkonflikt, Stuttgart, 1957, S.64

Umgekehrt wird ein niedrig bewertetes Schulsystem eine entsprechend niedrige Rangposition in der gesellschaftlichen Stufenleiter nach sich ziehen. Lernbehinderte, die "nicht in der Lage sind, ihre Selbstversorgung in altersangemessener Weise zu betreiben," ¹⁾ würden demnach, wenn das Schulsystem den alleinigen Bestimmungsgrund der sozialen Einordnung darstellen würde, relativ "niedrig" eingestuft werden, worauf zahlreiche Untersuchungsergebnisse hinweisen. "Ein weiteres Teilergebnis besagt, daß Behinderte abwertenden sozialen Stereotypen unterliegen und sie diese soziale Abwertung auch empfinden." ²⁾

Allerdings erscheint die soziale Abwertung des Lernbehinderten nicht unausweichlich. "Ascribed positions" wie soziale Herkunft oder elterliches Ansehen können in der gesellschaftlichen Bewertung des Behinderten durchaus eine Rolle spielen und einer sozialen Abwertung entgegenstehen. Lernbehinderte Kinder aus der Mittelschicht zählen auch dann weiterhin zu dieser Sozialschicht, wenn sie die Sonderschule besuchen, die mitunter gerade von Mittelschichtangehörigen negativ bewertet oder mit deren Besuch zumindest eine "nicht-schichttypische" schulische Ausbildungsqualifikation erreicht wird. Lernbehinderte Kinder aus der Mittelschicht orientieren sich weiter, schon aufgrund des überwiegenden elterlichen Einflusses, nach Werten und Normen der Mittelschicht, ihre Bezugsgruppen, d.h. "Gruppen oder Personen, an denen sich der einzelne so orientiert, daß sie sein Verhalten direkt oder indirekt mitbestimmen," ³⁾ gehören nach

1) Kanter, G.: Lernbehinderungen, Lernbehinderte , a.a.O., S.190

2) Kanter, G.: Lernbehinderungen, Lernbehinderte, a.a.O., S.190

3) Wallner, Ernst, M.: Soziologie a.a.O., S.78

wie vor der Mittelschicht an. Allerdings ist bei ihnen die Möglichkeit des sozialen Abstiegs nach Beendigung der Schullaufbahn und der Aufnahme "nicht-schicht-typischer" Berufspositionen oder bei Lockerung der elterlichen Bindungen nicht auszuschließen.

Angesichts des Sonderschulbesuchs stellt sich für die Eltern die Frage, ob bzw. inwieweit mit dieser Schulform das schulische Bildungsoll erreicht werden kann. Es gehört zu den gesicherten Erkenntnissen der Bildungsforschung, daß die elterlichen Bildungserwartungen sich je nach Sozialschicht unterscheiden. Es ist zu prüfen, ob unterschiedliche Bildungserwartungen auch für die interviewten Eltern dieser Untersuchung gelten und inwieweit ein Zusammenhang zwischen Schulziel und Schichtzugehörigkeit besteht. Darüberhinaus erscheint von Interesse, ob und inwieweit das Merkmal Lernbehinderung die elterlichen Schulerwartungen beeinflusst.

Jedes Mitglied der menschlichen Gesellschaft sieht sich Erwartungen ausgesetzt, die in mehr oder minder starker Verbindlichkeit geäußert werden. Diese Erwartungen sind Ausdruck gesellschaftlicher, schicht- oder bezugsgruppenspezifischer Anforderungen. Die Unterschiedlichkeit der Erwartungen ist durch eine verschiedenartige Intensität der Normverbindlichkeit gekennzeichnet. Diese äußert sich am stärksten bei den Mußerwartungen, "denen man sich nur auf die Gefahr gerichtlicher Verfolgung entziehen kann" ¹⁾, die in Ge- und Verboten geäußert werden, deren Einhaltung grundsätzlich zwingend ist. Die zugrundeliegenden Normen scheinen den "Vollzugsnormen" nahezu kommen, bei denen es "um die gehorsame Einordnung in ein

1) Wallner, Ernst, M.: Soziologie a.a.O., S.78

relativ dichtes Netz von Regeln" ¹⁾ geht. Sollerwartungen lassen lediglich einen beschränkten Ermessensspielraum zu, die "erzwingbare Verbindlichkeit" ²⁾ ist kaum geringer als jene der Mußerwartungen; ob ihnen "Qualitätsnormen" zugrundeliegen, erscheint fraglich, da diese - "Ich-Leistungen und Regeln der Ausführung halten sich etwa die Waage"- ³⁾ einen relativ größeren Ermessens- und Individualspielraum einräumen. Kann-Erwartungen, "von deren Erfüllung vor allem positive Sanktionen zu erhoffen sind" ⁴⁾ und die den größten individuellen Handlungsspielraum einräumen, beruhen auf der geringsten Normverbindlichkeit, sie könnten jenen "Gestaltungsnormen" entsprechen, bei denen "die Ich-Leistungen im Vordergrund stehen". ⁵⁾

Begriff und Inhalt der Erwartungen stellen einen wesentlichen Beitrag im Rahmen der Rollentheorie dar. R. Dahrendorf definiert soziale Rollen als "Bündel von Erwartungen, die sich in einer gegebenen Gesellschaft an das Verhalten der Träger von Positionen knüpfen"; ⁶⁾ Secord - Backman verstehen unter role-expectations "the thoughts, feelings, and behaviors considered appropriate or inappropriate for the occupant of a particular position" ⁷⁾ und sehen

-
- 1) Dreitzel, Hans, Peter: Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft, gekürzte Taschenbuchausgabe, Stuttgart, 1972, S.118
 - 2) Siehe Wallner, E.M.: Soziologie, a.a.O., S.78
 - 3) Dreitzel, H.P.: Die gesellschaftlichen Leiden gek. TbA., a.a.O., S.118
 - 4) Wallner, E.M.: Soziologie, a.a.O., S.78
 - 5) Dreitzel, H.P.: Die gesellschaftlichen Leiden gek.TbA., a.a.O., S.118
 - 6) Dahrendorf, Ralf: Homo Sociologicus, Köln-Opladen, 1964, S.26
 - 7) Secord, F., Paul - Backman, Carl, B. Social Psychology, New York, 1964, S.541

"role behavior" als ein Verhalten "of the position occupant considered relevant to the expectations associated with the position." ¹⁾ Rollen werden als Verhaltenserwartungen der Gesellschaft, von Gruppen oder Einzelpersonen gegenüber dem Inhaber von Positionen definiert, wobei die Frage der Individualität der Persönlichkeit, d.h. vor allem, inwieweit im Rahmen der Erwartungen durch "significant others" dem Rolleninhaber eigene Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten eingeräumt werden, besondere Bedeutung erfährt. Shaftel - Shaftel gehen davon aus, daß "Rollenerwartungen und zwischenmenschliche Beziehungen durch die Interaktion zwischen dem eigenen Selbst und der Rolle" ²⁾ ergänzt werden, so daß die Rolle aufgrund eigener menschlicher Erfahrungen, Eigenschaften und Dispositionen individuell interpretiert werden kann. "Die Rollentheorie befaßt sich ganz allgemein mit menschlichem Verhalten aus dem Produkt der Interaktion des Selbst und der Rolle. Das Selbst ist das, was der Mensch "ist", und die Rolle als das, was er "macht" definiert worden." ³⁾

Inwieweit der von den Eltern geplanten Schülerrolle Verbindlichkeit im Sinne einer Muß-, Soll oder Kann-Vorschrift zukommt, kann nicht generalisierend beantwortet werden. Einschlägige Untersuchungen gehen lediglich von der Wünschbarkeit bzw. Erwünschtheit gewisser elterlicher Bildungsziele aus, ohne jene Reaktionen zu untersuchen, die im Falle einer Nichterfüllung der Bildungsvorstellungen zu vermuten sind.

1) Secord, F., Paul - Backman, Carl, B.Social Psychology, New York, 1964, S.541

2) Shaftel, Fanny, R. - Shaftel, George: Rollenspiel als soziales Entscheidungstraining, München, 1973, S.93

3) Shaftel, Fanny, R. - Shaftel, George: Rollenspiel , a.a.O. S.93

Darüberhinaus sind Bildungsziele schichtspezifisch geprägt und werden in ihrer Bedeutung unterschiedlich betont, wobei die Orientierung vorwiegend an der Volksschule erfolgt. Die in der Volksschule erworbene Ausbildung stellt eine gesellschaftlich anerkannte schulische "Durchschnittsausbildung" dar. Abweichungen nach oben werden positiv, Abweichungen nach unten negativ bewertet. E. Pinkert ¹⁾ sieht das schulische Leistungsdefizit dann gegeben, wenn eine Nichtversetzung oder Umschulung in die Sonderschule für Lernbehinderte vorgenommen wird. Der erfolgreiche Volksschulabschluß als schulische Durchschnittsleistung bietet im allgemeinen weder große Hoffnungen auf beruflichen und gesellschaftlichen Aufstieg, andererseits erfahren Volksschüler aufgrund dieses Schulbesuchs keine soziale Abwertung. Wer mehr als diese, von der Gesellschaft erwartete schulische Durchschnittsleistung nachweist, kann auf sozialen Aufstieg oder zumindest auf Beibehaltung seines von den Eltern übernommenen gesellschaftlichen Status hoffen; er ist sogar mitunter gezwungen, ein Mehr an Bildung zu erwerben, um den elterlichen Status übernehmen und aufrechterhalten zu können. Schulleistungsdefizite ziehen sehr häufig bedeutsame Konsequenzen nach sich. Für das Individuum bedeutet ein "Weniger" an Bildung in der Regel ein "Weniger" an beruflichen Möglichkeiten. Darüberhinaus unterliegt das Abweichen vom gesellschaftlich erwarteten Bildungsdurchschnitt einer ablehnenden Bewertung. Der, aus welchen Gründen auch immer hervorgerufene persönliche Nachteil durch Einengung von Wahlmöglichkeiten auf beruflichem Sektor wird verstärkt durch gesellschaftliche Minderbewertung. Dabei

1) Siehe Pinkert, Egon: Schulversagen und Verhaltensstörungen in der Leistungsgesellschaft, a.a.O., S.1

darf nicht übersehen werden, daß es zusehends schwieriger wird, gesellschaftliche Durchschnittserwartungen auf dem Bildungssektor zu erfüllen, da ständig steigende Anforderungen ein Mehr an Leistungsvermögen nach sich ziehen.

2.12 Aktive und passive Anpassung als Formen elterlichen Verhaltens

Sowohl für die durch die Schulminderleistung betroffenen Kinder wie deren Familien bedarf es der Entwicklung von Lösungsalternativen, um nicht nur auf das Weniger an Bildung und beruflichen Wahlmöglichkeiten, sondern auch auf die mit dem Sonderschulbesuch häufig verbundene gesellschaftliche Abwertung einzugehen. J. Wössner geht davon aus, daß die Familie das Individuum schützt "durch dauernde interpersonale Kommunikation, durch Interpretation und Modifizierung formaler Ziele und Regeln, wodurch eine Anpassung an die Fähigkeit des einzelnen Individuums und an seine persönlichen Umstände erfolgt." ¹⁾ J. Wössner betrachtet die ständige Überprüfung elterlicher Erwartungen im Hinblick auf das kindliche Leistungsvermögen als eine Art "Schutzfunktion" der Familie, um besonders eine Überforderung des Kindes zu vermeiden. Selbst wenn die Familie willens und in der Lage ist, die eigenen Zielvorstellungen ständig zu ändern, ist die spezifische Situation der sich Anpassenden wie des Anpassungsobjektes nicht eindeutig. Zum einen können Anpassungsreaktionen der Eltern wiederum Verhaltensreaktionen beim Lernbehinderten hervorrufen, so daß ständig eine Modifizierung der Erwartungen erforderlich sein kann, zum anderen

1) Wössner, J.: Soziologie, a.a.O., S.112

bleibt die Bedeutung der Beeinflussung des außer-familialen Bereichs unberücksichtigt.

E. Pinkert sieht das Handeln "des prinzipiell durch Adjustment - Tüchtigkeit ausgezeichneten Menschen als Bemühung, Probleme der Anpassung zu lösen." ¹⁾ Bei Lernbehinderten ist diese "Adjustment - Tüchtigkeit" jedoch aufgrund der Auswirkungen der Behinderung in wesentlichem Maße beeinträchtigt, so daß einer selbständigen Lösung von Problemen Schwierigkeiten im Wege stehen. W. Keup hebt hervor, "daß die Elastizität der Anpassung für den einzelnen Menschen verschieden ist ... Als wichtiges Moment tritt hier die Anpassungswilligkeit des Einzelnen an gegebene Umstände neben die Anpassungsfähigkeit und wird für sie mitbestimmend." ²⁾

Auf die Bedeutung der Anpassung im Rahmen des menschlichen Verhaltens macht Ph. Eggers aufmerksam, wenn er sie als eine "Urkategorie alles Lebendigen" ³⁾ versteht. F. Vogel betont negative Aspekte, die mit dem Begriff der Anpassung verbunden scheinen. "Anpassung, das Wort klingt nicht gut in unseren Ohren, wir denken unwillkürlich an konformistische Bequemlichkeit oder gar an feigen Opportunismus." ⁴⁾ Der Begriff der Anpassung wurde dem naturwissenschaftlichen Bereich entnommen und beinhaltet "das bio-mechanische Selbstregulierungsvermögen eines Organismus." ⁵⁾ Ob aus dieser naturwissenschaftlichen Begriffsbestimmung ein rein passives mensch-

1) Pinkert, E.: Schulversagen und Verhaltensstörungen, a.a.O., S.175

2) Keup, Wolfram: Krisen der individuellen Anpassung, in: Schlemmer, Johannes, (Hrsg.): Anpassung als Notwendigkeit, München, 1973, S.94

3) Eggers, Philipp: Erziehung und Gesellschaft heute, Stuttgart, 1970, S.42

4) Vogel, Friedrich: Genetische Aspekte der Anpassung, in Schlemmer, Joh. (Hrsg.): Anpassung als Notwendigkeit, a.a.O., S.50

5) Weber, Erich: Pädagogik, Bd.I, Donauwörth, 1972, S.69

liches Verhalten abgeleitet werden kann, "im Sinne des "Arrangez-vous" ¹⁾ erscheint fraglich. Biomechanisches Selbstregulierungsvermögen muß nicht unbedingt Passivität eines Organismus bedeuten. "Anpassung oder Adaption im physiologischen Sinn ist somit alles andere als ein passives Nachgeben, es ist eine aktive Auseinandersetzung des Organismus mit seiner Umwelt." ²⁾

Der Prozeß der Anpassung kann unterschiedlich beurteilt werden. Die Bewertung erfolgt im Rahmen dieser Studie in aktiver und passiver Form, wobei nach W.Keup "unter Anpassung nicht nur der Vorgang des Sichanpassens, sondern auch der dynamische Zustand des Angepaßtseins, der sein Ziel ist," ³⁾ verstanden wird. Die der Anpassung zugrundeliegende Zielsetzung kann "zwei grundsätzlich verschiedene Wege gehen: sie kann das individuelle Verhalten zu ändern suchen, doch auch den Versuch machen, den Umwelten, die von den Menschen geprägt wurden, neue Eigenschaften aufzuzwingen, an die eine Anpassung leichter gelingt oder nicht mehr nötig ist." ⁴⁾ Gerade der Versuch, diese zweite Zielsetzung als Problemlösungsstrategie in Betracht zu ziehen, dürfte bei Lernbehinderten wie deren Eltern auf beträchtliche Schwierigkeiten stoßen.

-
- 1) Mitscherlich, Alexander: Aggression und Anpassung, in Marcuse, Herbert u.a. (Hrsg.): Aggression und Anpassung in der Industriegesellschaft, Frankfurt a.M., 1968, S.109
 - 2) Hensel, Herbert: Anpassung in der Physiologie des Menschen, in: Schlemmer, Joh..(Hrsg.): Anpassung als Notwendigkeit, a.a.O., S.38/39
 - 3) Keup, W.: Krisen der individuellen Anpassung, a.a.O., S.94
 - 4) Schaefer, Hans: Anpassung als biologisches Prinzip, in: Schlemmer, Joh. (Hrsg.): Anpassung als Notwendigkeit, a.a.O. , S.19

Die passive Anpassung ist gekennzeichnet durch eine "Anpassung nach innen" (A.Mitscherlich). "Wir formen unsere Triebkräfte und Befriedigungen nach den Forderungen der Außenwelt. "Passiv" heißt also, daß wir in uns entstehende Impulse nicht nur egoistisch, autistisch, sondern nach dem vorgefundenen Verhaltensstil gestalten, in dem oft ein Verzicht, ein Auf-schieben, eine Zielvertauschung gefordert werden." 1)

Passive Anpassung bedeutet vorwiegend die Aufgabe eigener Zielvorstellungen zugunsten situationsbedingter, dominanter Einflüsse. Diese Form der Adaption entspricht den herkömmlichen Vorstellungen über Anpassung, die sich auf ein rein passives Nachgeben beschränken. Der dynamische Aspekt der Anpassung im Sinne der aktiven Bewältigung eines Zustandes wird nicht verfolgt.

Passive Anpassung verzichtet, zumindest überwiegend, auf die Interaktion zwischen dem Selbst und der Rolle. Vorgegebene oder aufgedrängte Rollen werden übernommen, selbst dann, wenn es an entsprechenden Erfahrungen für die Übernahme dieser Rollen mangelt. Wenn nach F. und G. Shaftel "jeder Mensch durch eine innere Organisation von Eigenschaften oder Dispositionen gekennzeichnet ist, die die Summe seiner Erfahrungen als Teil der Kultur darstellen," 2) so werden diese Erfahrungen nicht in aktiver Form für die Interpretation und Ausübung der entsprechenden Rollen eingebracht. Dadurch entstehen jene defizitären Konfliktlösungsstrategien, die vornehmlich als ein Merkmal der Angehörigen unterer Schichten gesehen werden, wobei bei der Beurteilung des defizitären Charakters allerdings Mittelschicht-orientierungen zugrundegelegt werden.

1) Mitscherlich, Alexander: Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft, München, 1968, S.18

2) Shaftel, F.R. - Shaftel G.: Rollen spiel als soziales Entscheidungsstraining, a.a.O., S.93

Passive Anpassung als elterliches Verhaltensmuster angesichts des Besuchs der Sonderschule für Lernbehinderte äußert sich in einem sehr bescheidenen Schulengagement der Eltern, das sich sowohl auf die Schulkontakte wie auf die schulische Förderung des Kindes bezieht. Der Sonderschulbesuch wird als "Schicksal", unüberwindliches Hindernis, als Ausdruck sozialer Ausstoßung, als evidente Benachteiligung durch Volksschullehrer, schulische Behörden oder durch die Gesellschaft gesehen. Passive Anpassung ruft keine "Gegenkräfte" hervor, sie bemüht sich weder um die Förderung der kindlichen Leistungsbereitschaft wie des Leistungsvermögens.

Die aktive Anpassung "heißt Aufnahme äußerer Energie in den eigenen Haushalt und ihre Nutzung Äußere Realität wird in der Auseinandersetzung mit der inneren "verdaut, verändert." ¹⁾ Aktive Anpassung entwickelt Initiative und doppelte Verantwortung, "vor uns selber wie vor der sozialen Mitwelt." ²⁾ Die Rollenausübung erfolgt durch Interpretation der eigenen Erfahrungen mit den Rollenerwartungen. Zwar ist auch diese Form der Anpassung nicht immer imstande, die äußere Realität, d.h. die Lernbehinderung und den Besuch der Sonderschule zu überwinden, dennoch bemühen sich Eltern und auch die Kinder aus dieser schulischen Situation das "Beste zu machen." Aktive Anpassung führt zu einer Veränderung des individuellen Verhaltens, Einstellungen, Zielkonzeptionen und Erwartungen werden entsprechend den tatsächlichen Gegebenheiten verändert.

1) Mitscherlich, A.: Aggression und Anpassung, a.a.O., S.109 / 110

2) Mitscherlich, A.: Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft, a.a.O., S.18

Sie erfordert die Bereitschaft zu Neuorientierung, sie ist gekennzeichnet durch Anpassungswilligkeit, Anpassungsfähigkeit und Gesamtelastizität sind individualbedingt. Die Eltern werden sich dann aktiv anpassen, wenn sie den Sonderschulbesuch ihres Kindes nicht als "Strafgericht", als Ausdruck schulischer Benachteiligung oder schichtspezifischer Diskriminierung bewerten, wenn sie versuchen, das Kind auch im Rahmen des Sonderschulbesuches zu motivieren, wenn sie selbst eine positive schulische Einstellung gewinnen und diese an das Kind weitergeben.

Aktives wie passives Anpassungsverhalten stellen nur eine Möglichkeit in dem Versuch dar, das Problem der Anpassung zu erfassen. G.J.Selznick unterscheidet "Static and dynamic adaptation". "Static adaptation" beinhaltet die Übernahme von Verhaltensweisen, die die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes nicht i.S. von charakterbildend beeinflussen, sondern sie umfaßt "more or less routine learning" ¹⁾, "dynamic adaptation" hingegen zeichnet sich aus durch "deeper impacts upon personality and generate inner tensions, needs and strivings." ²⁾

J. Wössner sieht die Anpassung als eine mögliche Form sozialer Prozesse, bedingt durch eine bestimmte Konstellation von sozialen Situationen und Zielvorstellungen der Interaktionspartner. "Soziale Prozesse sind ziel- (zweck-) gerichtete ("sinnvolle") Ketten oder Gefüge

1) Selznick, Gertrude, J.: Socialization, in: Broom, Leonhard - Selznick, Philip (Hrsg.): Sociology, London-New York, 1968, S. 92

2) Selznick, Gertrude, J.: Socialization, a.a.O., S.92

von Interaktionen." ¹⁾ Die Anpassung stellt nach J. Wössner einen Kompromiß "zwischen den inkompatiblen Zügen jeder Partei" ²⁾ dar, der sich durch seine Instabilität auszeichnet, da "das Ergebnis des sozialen Prozesses nicht ein für allemal gültig" ³⁾ ist.

2.13 Anpassung, Bezugsgruppe und Sozialschicht

Ph. Lersch geht davon aus, "daß menschliches Zusammenleben ein Geschehen darstellt, in dem sich drei Wirkungsbereiche in gegenseitigem Wechselbezug zu einer Einheit verflechten." ⁴⁾ Als weitesten und allgemeinsten "Horizont" sieht Ph. Lersch das "kulturelle Milieu". In das "kulturelle Milieu" eingeschlossen ist der Bereich der "sozialen Struktur", in dem sich menschliches Zusammenleben als Rollenspiel entfaltet. "Kulturelles Milieu" und "soziale Struktur" bestimmen wesentlich, aber nicht ausschließlich das Geschehen im "interpersonalen Feld", das jedoch auch von individuellen Eigenschaften, Regungen und Einstellungen beeinflußt wird. Es ergeben sich somit drei ineinander übergehende Dimensionen, Individuum, Gruppe und Gesellschaft.

Das Individuum ist als soziale Persönlichkeit Träger von Rollen, die soziale Persönlichkeit "ist ihrem Wesen nach das gesamte Rollensystem, mit dessen Hilfe sich der einzelne in der Gesellschaft bewegt." ⁵⁾ Eine Rollenzuweisung ist bereits in der Familie vorhanden. Die Familienmitglieder leben jedoch nicht

1) Wössner, J.: Soziologie, a.a.O., S.205

2) Wössner, J.: Soziologie, a.a.O., S.223

3) Wössner, J.: Soziologie, a.a.O., S.223

4) Lersch, Philipp: Der Mensch als soziales Wesen, München, 1974, S.20

5) Fichter, Joseph, H.: Grundbegriffe der Soziologie, Wien - New York, 1968, S.123

ausschließlich im familialen Binnenraum, sie sind im allgemeinen auch Mitglieder anderer Gruppen und übernehmen im Rahmen ihrer Mitgliedschaft Rollen.

Fr. Neidhardt versteht unter Bezugsgruppen jene Gruppierungen, "an denen sich der einzelne so orientiert, daß sie sein Verhalten direkt oder indirekt mitbestimmen," ¹⁾ wobei die Orientierung erfolgt durch "Vergleich des einzelnen mit den Situations- und Verhaltensstandards anderer oder durch Befolgung der von diesen anderen verbindlich gemachten Normen." ²⁾ Inwieweit die Bezugsgruppen schichthomogen oder schichtheterogen zusammengesetzt sind, bleibt dabei unberücksichtigt. Es ist jedoch zu vermuten, daß sich Angehörige der Mittelschicht zumindest nicht nach "unten" orientieren. Bei Angehörigen der randständigen und Unterschicht ist zwar eine gewisse Kulturambivalenz zu beobachten, andererseits scheint jedoch gerade in jenen Schichten, "die Stützleistungsfunktion des eigenen Milieus" (H.Abels) von besonderer Bedeutung.

Soziales Handeln im Sinne der Erwartungen der Bezugsgruppen setzt voraus, daß deren Erwartungen mit der von den Eltern gewählten Form der Anpassung vereinbar sind. Dabei kommen der Intensität der Verbindlichkeit der Erwartungen wie der Stärke der Orientierung besondere Bedeutung zu. J. H. Fichter hebt hervor, daß wir uns Rollen "nicht als willkürliche, starre und automatische Verhaltensmechanismen vorstellen dürfen, die dem Einzelmenschen überhaupt keine Wahl

1) Neidhardt, Friedhelm: Bezugspunkte einer soziologischen Theorie der Jugend, a.a.O., S.27

2) Neidhardt, Friedhelm: Bezugspunkte ..., a.a.O., S.27

lassen." ¹⁾ Darüberhinaus ist das Ausmaß der sozialen Sanktionen zur Erfüllung der Rollenerwartungen unterschiedlich. Die Eltern kennen die Erwartungen der Bezugsgruppe und treffen im Rahmen ihres Entscheidungsspielraums jene Form der Anpassung, die den Erwartungen entspricht, sofern sie Konfliktsituationen aus dem Wege gehen wollen.

Die Wahl der Anpassungsform in Übereinstimmung mit den Erwartungen der Bezugsgruppe stellt eine Lösungsmöglichkeit hinsichtlich des sozialen Handelns der Eltern dar, um die mit der Lernbehinderung des Kindes auftretenden Probleme anzugehen und gleichzeitig die bezugsgruppenspezifische Orientierung und Ausrichtung beizubehalten. A.K.Cohen geht davon aus, daß nicht immer Problemlösungen in Konformität mit den Bezugsgruppen vorgenommen werden können. "Wenn die in den eigenen Bezugsgruppen institutionalisierten Lösungen nicht angemessen sind, kann man sich anderen Bezugsgruppen zuwenden, deren Kultur angemessenere Lösungen vorzieht." ²⁾ Ob und inwieweit derartige Alternativen gerade im Hinblick auf die besondere Situation der Eltern angesichts der Lernbehinderung des Kindes vorliegen, erscheint ungewiß. Zumindest einer kurzfristigen Anpassung an "andere Kulturen" unter Übernahme neuer Rollen, die ihrerseits wiederum ein gewisses Maß an Erfahrung voraussetzen, steht entgegen, daß "jede individuelle Person in eine bestehende Kultur

1) Fichter, J., H.; Grundbegriffe der Soziologie, a.a.O., S.127

2) Cohen, Albert, K.: Kriminelle Subkulturen in: König, René - Heintz, Peter (Hrsg.): Soziologie der Jugendkriminalität, KzFSS, Sonderheft 2, Köln-Opfaden, 1967, S.107

hineingeboren wird, in der die sozialen Rollen bereits institutionalisiert sind." ¹⁾

Erscheint eine gewisse Form der Anpassung erforderlich, existiert hingegen für eine Anzahl von Personen mit ähnlichen Problemen keine institutionalisierte Lösung und stehen keine alternativen Bezugsgruppen zur Verfügung, "dann erscheint es wahrscheinlich, wenn die Umstände Zusammenschluß und Kommunikation begünstigen, daß solche Personen zueinander hinstreben, daß sie die Ähnlichkeit ihrer Anpassungsprobleme wahrnehmen und Bande der Sympathie und Solidarität schließen." ²⁾

Von der Entwicklung der Sympathie- und Solidaritätsgefühle ist es dann nicht mehr weit zur Bildung eines neuen "Subsystems" und damit zu neuen Bezugsgruppen.

Angesichts der Situation der Familie des Lernbehinderten ist allerdings anzunehmen, daß die Bildung eines neuen Subsystems bzw. die Bildung neuer Bezugsgruppen erheblich erschwert werden, wie auch der Wechsel zwischen verschiedenen Bezugsgruppen kaum wahrscheinlich erscheint. Eltern aus der Mittelschicht werden sich nach ihren Bezugsgruppen der gleichen Sozialschicht orientieren, wie dies nicht anders bei Angehörigen der unteren Schichten zu erwarten ist.

Neben den Beziehungen der Eltern zu den Bezugsgruppen, kann auch das Verhältnis Kind - Bezugsgruppe wesentliche Bedeutung für die Wahl des Anpassungsprozesses von Eltern bzw. Kind erhalten. Stellen die Eltern die für

1) Fichter, J., H.: Grundbegriffe der Soziologie, a.a.O., S.130

2) Cohen, Albert, K.: Kriminelle Subkulturen, a.a.O., S.107 / 108

das lernbehinderte Kind dominante Bezugsgruppe dar, "der elterliche Einfluß bleibt zwar lange bestimmend oder wichtig, kann aber mindestens vom zehnten Lebensjahr ab nicht mehr eindeutig von anderen Einflüssen unterschieden werden," ¹⁾ so wird sich das Kind um eine Erfüllung der elterlichen Erwartungen bemühen. In der Jugendphase besteht die Möglichkeit einer zunehmenden Beeinflussung durch Gruppierungen Gleichaltriger. Allerdings erscheinen Konfliktsituationen zwischen Eltern und nichtfamilialen Bezugsgruppen bei dem Lernbehinderten weniger wahrscheinlich als bei Nichtbehinderten, da die Lernbehinderung eine längere Abhängigkeit von dem Elternhaus wahrscheinlich macht.

Darüberhinaus differieren Intensität der Orientierung und die Verbindlichkeit der Erwartungen seitens der Bezugsgruppe zwischen den Sozialschichten. Anpassungsprozesse tragen nicht selten kollektiven oder individuellen Charakter. Ist die Bindung der Eltern an die Bezugsgruppe intensiv, dann sind Anpassungsprozesse i.S. kollektiver Lösungsmuster wahrscheinlich. Eine enge Bindung an die Bezugsgruppe bedeutet in diesem Zusammenhang nicht nur eine Einengung individueller Wahlmöglichkeiten und damit des individuellen Entscheidungsspielraums, sie bietet auch ein gewisses Maß an Sicherheit, nachdem schwierig erscheinende Fragen im Sinne der Zustimmung der Mitglieder der Bezugsgruppe gelöst werden. Eine relativ enge Bindung an Bezugsgruppen wurde vor allem bei Angehörigen der unteren Schichten festgestellt, "das Defizit an sozialer Macht wird durch kollektive Strategien

1) Claessens, Dieter: Familie und Wertsystem, Berlin, 1967, S.23

der Konfliktbewältigung kompensiert"¹⁾, so daß auch hier kollektive Lösungsmuster am ehesten zu erwarten sind.

Bei Angehörigen der Mittelschicht darf vermutet werden, daß Anpassungsprobleme vornehmlich individuell gelöst werden, da die Erwartungen der Bezugsgruppe einen größeren Entscheidungsspielraum einräumen. Sowohl von den Eltern der Mittelschicht wie von jenen der unteren Schichten sind, nachdem keine Veranlassung eines Bezugsgruppenwechsels besteht, Lösungen in Übereinstimmung mit der Bezugsgruppe zu erwarten.

2.14 Sonderschulbesuch, elterliche Schulerwartungen, Anpassung und Sozialschicht

Bildung und damit schulische Ausbildung können als ein "sozialer Wert" interpretiert werden, da jene Elemente, die nach J.Fichter den sozialen Wert kennzeichnen, vorhanden sind, d.h. "a) das Objekt selbst, welches ein Wert ist, b) die Fähigkeit des Objekts, soziale Bedürfnisse zu befriedigen, und c) die Wertschätzung des Menschen für das betreffende Objekt und für seine Fähigkeit, Befriedigung zu spenden."²⁾ Soziale Werte wiederum gelten als "Standards der Handlungsorientierung, welche als Muster oder Systeme teils für alle Mitglieder einer sogenannten Gesellschaft, teils nur für bestimmte Bevölkerungsgruppen Gültigkeit besitzen."³⁾ Sozialen Werten kann je nach Gesellschaftsschicht unterschiedliche Be-

1) Gerhardt, Ute : Rollenanalyse als kritische Soziologie, Neuwied-Berlin, 1971, S.123

2) Fichter, J.H.: Grundbegriffe der Soziologie, a.a.O., S. 174

3) Wiehn, Erhard, R.: Soziales und Verhalten, Tübingen, 1971, S.90

deutung und Gültigkeit zukommen , worauf D.Claessens hinweist ,wenn er davon ausgeht, daß "offenbar in keiner Gesellschaft, deren Gefüge soziale Schichten aufweist, bei den "Eingeborenen" der einen Schicht genaue Kenntnis der spezifischen Werthaltungen einer anderen Schicht"¹⁾ besteht. Je nach Sozialschicht unterschiedliche schulische Werthaltungen werden sich auch in der elterlichen Beurteilung des Sonderschulbesuchs niederschlagen. Der Motivation des Verhaltens "durch die Erwartungen anderer"²⁾ dürfte gerade hinsichtlich der Schulerwartungen Bedeutung zukommen.

Die schulischen Erwartungen , wobei die Anforderungen und Erwartungen der Institution Schule unberücksichtigt bleiben, werden vorwiegend durch die Eltern und damit im Bereich der familialen Sozialisation geprägt. Sie findet in einer Altersphase statt, in der sich "die individuelle Ausprägung der intellektuellen Begabung am raschesten vollzieht."³⁾ In dieser sehr bedeutsamen Entwicklungsperiode der "Grunderziehung des Individuums"(D.Claessens) erfolgt eine verstärkte Aufnahme der "Bündel von Erwartungen"⁴⁾ und "Bündel von Verhaltensnormen"⁵⁾ mit dem Ergebnis "relativ stabiler und überdauernder Verhaltensmuster."⁶⁾

1) Claessens,D.: Familie und Wertsystem,a.a.O.,S. 28

2) Gerth,Hans - Mills,Wright,C.: Person und Gesellschaft, Frankfurt a.M. - Bonn , 1970 , S.102

3) Gebauer, Theodor: Begabungsförderung Fünf- bis Sechsjähriger in englischen Infant Schools u. in deutschen Grundschulen, in: Bach,Wilfried (Hrsg.): Der Auftrag der Schulpsychologie für die Schule von morgen, Weinheim - Basel , 1972 , S. 17

4) Siehe Dahrendorf, R.: Homo Sociologicus , Köln - Opladen , 1964 , S. 26

5) Siehe Popitz,Heinrich: Der Begriff der sozialen Rolle als Element der soziologischen Theorie, Tübingen,1964, S. 22

6) Nickel,Horst : Entwicklungspsychologie des Kindes- und des Jugendalters ,Bd.I , Bern,1972 , S. 74

Das Kriterium der Bewertung des Besuchs der Sondervolksschule kann die als schulische Durchschnittsqualifikation betrachtete Ausbildung in der Volksschule sein. Mittelschichteltern erwarten ein Mehr an schulischer Ausbildung und orientieren das Bildungssoll an dem Besuch weiterführender Schulen. Eine Entscheidung zugunsten der Volksschule wird "allgemein grundsätzlich negativ"¹⁾ beurteilt. Der ausschließliche Besuch dieser Schulform, für die der Deutsche Bildungsrat noch im Jahre 1970 feststellte, daß "ihre offiziellen Lehrinhalte kaum den Veränderungen von Wirtschaft und Gesellschaft angepaßt wurden"²⁾, wird von Angehörigen der Mittelschicht nicht selten als defizitär, besonders hinsichtlich der beruflichen Laufbahn, empfunden. Eltern aus der Unterschicht tendieren hingegen zur Volksschule, bei Angehörigen der randständigen Schicht kann der erfolgreiche Besuch der Volksschule bereits einen schulischen Erfolg darstellen, zumindest ist der Besuch dieser Schulform nicht der schulische "Durchschnitt".

Der soziale Wert der Volksschul Ausbildung unterliegt je nach Sozialschicht einer unterschiedlichen Bewertung. Das "Image" des Volksschülers wie der Volksschule erscheinen jedoch "schulgebunden" und somit nicht auf andere Schulformen übertragbar. Weiterführenden Schulen wie der Sondervolksschule können unterschiedliche "Images" verlieht werden, wodurch eine unterschiedliche Wertschätzung und Anerkennung wahrscheinlich sind. Bei Angehörigen der randständigen Schicht wird nicht nur gelegentlich ein Zusammenhang zwischen "schichtspezifischem" Sonderschulimage, der Häufigkeit des Sonderschulbesuchs und der Sozialschicht vermutet. Die Überrepräsentation der Randständigen an der

-
- 1) Kob, Janpeter : Erziehung in Elternhaus und Schule, Stuttgart, 1963, S. 59
 - 2) Deutscher Bildungsrat - Empfehlungen der Bildungskommission : Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart, 1970, S. 124

Sondervolksschule, so die Annahme, entspreche den elterlichen Erwartungen, sie sei Ausdruck der schulischen Ausbildungsvorstellungen der Angehörigen dieser Schicht. Aus den entsprechenden Untersuchungen könnte mitunter ein derartiger Zusammenhang abgeleitet werden, allerdings erscheint es fraglich, aus der relativen Häufigkeit des Sonderschulbesuchs eine Erwünschtheit dieses schulischen Ausbildungszieles abzuleiten. Es fehlt gerade an Informationen über die schulischen Erwartungen der Angehörigen der unteren Schichten, insbesondere der Eltern der randständigen Schicht. Die schulischen Ausbildungsvorstellungen könnten auch von der allgemein empfundenen gesellschaftlichen Abwertung abgeleitet werden, wonach Sonderschulbesuch nicht als Ausdruck schulischer Bildungserwartung sondern als eine Art gesellschaftlicher Minderbewertung betrachtet wird. Aus der Wahrnehmung des Bildungszustandes allein kann nicht unbedingt die Erwünschtheit des Sonderschulbesuchs abgeleitet werden.

Anhaltspunkte für äußerst bescheidene Schulerwartungen der Randständigen sind in der generellen Anspruchslosigkeit, ihrer gesellschaftlichen Isolation, der dadurch verstärkten Binnenorientierung, der Resignation, den defizitären Konfliktlösungsstrategien, wie dem Unvermögen, den strategischen Charakter der Schule zu erkennen, zu sehen. Ob diese Faktoren jedoch als ausreichender "Beweis" schichtspezifisch extrem niedriger Bildungserwartungen bewertet werden können, erscheint zweifelhaft. Gewiß bedarf es weiterer Untersuchungen, um den Spekulationen und Vermutungen mit sicheren Informationen entgegentreten zu können. Die Erkenntnisse der Bildungsforschung scheinen gerade für diese unterste Sozialschicht nur bedingt

anwendbar. Nachdem die Randständigen als eine eigene soziale Schicht verstanden werden, können darüberhinaus die Ergebnisse der Sozialisationsforschung über die Unterschicht nicht ohne weiteres übernommen werden.

Die Bedeutung der Schule als einer sehr wesentlichen Institution der außerfamilialen Sozialisation steht außer Frage. Ihr maßgebender Einfluß "als die primäre, entscheidende und nahezu einzige Dirigierungsstelle für Rang, Stellung und Lebenschancen des einzelnen in unserer Gesellschaft" ¹⁾ ist nahezu ebenso unbestritten wie ihr strategischer Charakter "im Prozeß der Zuweisung von Berufspositionen nach universalistischen Kriterien." ²⁾ Je nach Sozialschicht erfährt die Schule eine sehr unterschiedliche Bewertung. Besonders bei den Angehörigen der randständigen Schicht wird die Bedeutung des Faktors schulische Ausbildung für Beruf, Einkommen und sozialen Aufstieg kaum erkannt. Darüberhinaus bietet der institutionelle Charakter der Schule keinen oder doch nur einen sehr geringen Anreiz, da dieser soziale "remdbereich" "unüberwindliche Wertkonflikte mit sich bringt." ³⁾

Einen weiteren Beeinflussungsfaktor der elterlichen Schulerwartungen hebt G. Baumert hervor. "Der Sohn oder die Tochter erfüllen dann die Erwartungen der Eltern am besten, wenn sie recht bald Geld verdienen

-
- 1) Schelsky, Helmut: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Würzburg, 1959, S.18
 - 2) Daheim, Hansjürgen: Soziale Herkunft, Schule und Rekrutierung der Berufe in: KZfSS, König, René (Hrsg.), 13.Jhg., Köln-Opladen, 1961, S.200
 - 3) Abels, Heinz: Sozialisation und Chancengleichheit, Düsseldorf, 1972, S.51

und zu Hause abgeben. Familien, in denen die Eltern auf das Mitverdienen verzichten und versuchen, ihnen eine höhere Schulbildung zu ermöglichen, sind in der unteren Unterschicht selten zu finden." ¹⁾ Dem finanziellen Moment kommt bei den Angehörigen der randständigen Schicht sicherlich eine wesentliche Bedeutung zu, schon allein aufgrund der relativ hohen Kinderzahl und der dadurch sehr begrenzten Möglichkeit des Zweitverdienstes durch den weiblichen Ehepartner. Die schulischen Erwartungen sind unbeschadet der Qualität der schulischen Ausbildung auf die gesetzliche Mindestdauer des Schulbesuchs ausgerichtet, Verlängerungen werden als zusätzliche finanzielle Belastungen empfunden.

Neben verschiedenen Einzelfaktoren der Beeinflussung der elterlichen Schulerwartungen kommt der Schichtzugehörigkeit als solcher maßgebliche Bedeutung zu, da diese "nicht nur eine bestimmte finanzielle Situation bedeutet. Mit ihr sind spezifische Einstellungen, Erwartungen, Zielvorstellungen, Denk- und Verhaltensweisen verbunden." ²⁾ Der eigene sozio-kulturelle Hintergrund sowie die Umwelt, die Bezugsgruppen und das Wissen um die Position am unteren Ende der gesellschaftlichen Stufenleiter begünstigen die Reduktion kultureller wie sozialer Ansprüche. Das Leben auf einem äußerst bescheidenen Anspruchsniveau schlägt sich auch in den schulischen Erwartungen nieder; mangelndes Bildungsengagement oder völlige Interesselosigkeit gegenüber der Schule und schulischen Angelegenheiten überhaupt treten nicht selten hinzu. Letztlich findet jede Art des

1) Baumert, Gerhard: Einige Beobachtungen zur Wandlung der familialen Stellung des Kindes in Deutschland, in: Friedeburg, v. Ludwig, (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft, Köln-Berlin, 1965, S.316

2) Rolff, Hans, G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule, a.a.O., S.17

Schulbesuchs die elterliche Zustimmung, wobei Volks- und Sondervolksschule ohnedies nur als Alternative in Frage kommen.

Die Anpassung an die Schulsituation erfolgt in der randständigen Schicht vornehmlich passiv, jegliche Form der Unterstützung des Kindes unterbleibt. Die Aktivitäten konzentrieren sich auf andere Bereiche des Geltungsstrebens, der schulische Bereich wird überwiegend ausgegliedert. Unmittelbares Streben nach Gelderwerb aus der eigenen prekären Situation leicht verständlich, erhält Priorität. Nachdem die Schule "leistungsthematisch" (G. Schulte - Kemna) nicht besetzt ist, unterbleibt die Entwicklung von Antriebskräften für den schulischen Bereich. Negative Sanktionen oder eine Minderung des Ansehens durch die Bezugsgruppen sind nicht zu erwarten, da sich diese häufig in der gleichen schulischen Situation befinden und da Schulleistungen nicht als Maßstab individueller Wertschätzung herangezogen werden. Materielle Erfolge, Statussymbole oder übertriebene Betonung der Männlichkeit können eine herausragende Bedeutung im Hinblick auf die Anerkennung seitens der Bezugsgruppe gewinnen, mitunter auch kriminelle Handlungen, denn "die proletarische Schicht ist an der Jugendkriminalität stärker beteiligt als an der allgemeinen Bevölkerung." ¹⁾ Der Besuch der Sonderschule für Lernbehinderte stellt nichts Besonderes oder Außergewöhnliches dar. Während Mittelschicht- eltern die Volksschule im allgemeinen als die "unterste" schulische Ausbildungsstufe anerkennen, beginnt das Schulsystem bei den Angehörigen der randständigen

1) Hellmer, Joachim: Jugendkriminalität, Kiel, 1969, S.86

Schicht mit der Sonderschule. Damit erhält diese Schulform eine „aufwertung im Sinne einer echten schulischen Alternative, im Gegensatz zu den Angehörigen der Mittelschicht, die nicht selten Sonderschulbesuch mit einer Abwertung des lernbehinderten Kindes gleichsetzen.

Eine Modifizierung der schulischen Erwartungen wäre nach F. Specht dann wahrscheinlich, wenn den Randständigen mehr und qualitativ höher bewertete gesamtgesellschaftliche Aufgaben zugewiesen würden. F. Specht geht davon aus, daß den Familien "der unteren Unterschicht wahrscheinlich von jeher überhaupt nur in geringem Umfang gesamtgesellschaftliche Aufgaben zugewiesen worden sind" ¹⁾ und somit sowohl familiäre Rolleninhalte und damit auch die Schülerrolle des Kindes wie die Ausrichtung nach außerfamilialen Beeinflussungsfaktoren durch "Rollenlücken, Rollenveränderungen und Interaktionseinschränkungen" ²⁾ gekennzeichnet sind.

Ob und inwieweit Angehörige der randständigen und Unterschicht in der Beurteilung des Sonderschulbesuchs übereinstimmen, erscheint fraglich und kann nicht mit Sicherheit beantwortet werden, da es an entsprechenden Untersuchungen fehlt. Die Volksschule wird häufig als typische Schulform der Unterschicht betrachtet. Butchkau - Tillmann sehen die unter-schichttypische Sozialisationsform in der Konstellation "Unterschichtfamilie und Hauptschule". ³⁾

1) Specht, Friedrich: Sozialpsychiatrische Gegenwartsprobleme der Jugendverwahrlosung, Stuttgart, 1967, S.85

2) Specht, Friedrich: Sozialpsychiatrische Gegenwartsprobleme, a.a.O., S.83

3) Butchkau, Udo - Tillmann, Klaus-Jürgen: Politische Sozialisation in der Gesamtschule, München, 1972, S.71

Wenn der Besuch der Volksschule als schulische Erwartung der Angehörigen der Unterschicht gilt, so bedeutet der Besuch der Sondervolksschule eine Nichterfüllung des elterlichen Bildungsolls. Dennoch dürfte sich die Form der elterlichen Anpassung nicht von jener der randständigen Schicht unterscheiden. Bolte et.al. betonen , daß "Problemlösungsversuche durch sozialen Aufstieg ... nur eine relativ geringe Rolle spielen"¹⁾, daß "ihr Interesse am Schulischen in der Regel so gering ist, daß ihre Kinder (ohne den Druck elterlicher Lernforderungen und ohne Hilfestellungen)... die schlechteste Leistungsgruppe bilden und kaum avancieren"²⁾, daß der resignativ - passive Zug verbreitet ist und sich ausdrückt " in einem gewissen Fatalismus gegenüber den Dingen des eigenen gesellschaftlichen Lebens, etwa in einem Verzicht auf jede rationale Zukunftsplanung, die für Mittelschichten typisch ist."³⁾

Nachdem Mittelschichteltern eine qualitativ hoch bewertete Schulausbildung erwarten , ist der Besuch der Sondervolksschule im allgemeinen alles andere als eine Erfüllung der schulischen Bildungsvorstellungen. Der Besuch dieser Schulform ist im Gegenteil häufig mit einer Abwertung des Schülers wie der Schule selbst verbunden. Eine unterschiedliche , nicht "schichttypische" Bewertung ist jedoch dann möglich, wenn der Sonderschulbesuch auf endogene oder exogene , vom Kind nicht zu beeinflussende Faktoren zurückgeführt wird ,wie "erblich, genetische,konstitutionelle,

1) Bolte,Karl,Martin - Kappe,Dieter - Neidhardt,Friedhelm (Hrsg.): Soziale Schichtung, Opladen, 1966,S.103

2) Bolte, K.M.et al : Soziale Schichtung,a.a.O.,S. 103

3) Bolte, K.M.et al : Soziale Schichtung,a.a.O.,S. 104

psychisch-endogene Faktoren, exogen-organische Schäden in der pränatalen, perinatalen und postnatalen Phase, Stoffwechselstörungen im Säuglingsalter u.v.a." ¹⁾ Doch selbst wenn die Lernbehinderung als Krankheit oder zumindest krankheitsähnlich bewertet wird, scheint weniger ein passiv-resignativer Zug der Eltern vorzuliegen als vielmehr der Versuch, aus der gegebenen Situation das "Beste" i.S.einer Mindestrollenbefähigung des Lernbehinderten zu machen. Insoweit können dann auch schulische Erfolge in der Sonderschule ,entgegen den "schichttypischen" Einstellungen von den Eltern positiv bewertet und der Schüler anerkannt werden.

2.15 Beeinflussungsfaktoren der elterlichen Schulerwartungen und des Anpassungsverhaltens

Die Darstellung der Beeinflussungsfaktoren der elterlichen Schulerwartungen wie des elterlichen Anpassungsverhaltens erfolgt in Schwerpunkten analog der entsprechenden Untersuchungen. Die Diskussion der Auswirkungen einzelner Faktoren unterliegt nicht nur dem "Auswahlrisiko" , sie läßt Interdependenzwirkungen unberücksichtigt und kann zu einer Überbewertung singulärer Einflußgrößen führen.

2.151 Bildungsvorstellungen , Schulziele und Sozialschicht

Zwischen den elterlichen Bildungsvorstellungen, den schulischen Erwartungen wie der Form der Anpassung wird ein Zusammenhang vermutet, wobei der Schichtzugehörigkeit wesentliche Bedeutung zukommt. Wenn die Eltern davon ausgehen, daß möglichst hohe Schulbildung ein dominantes Merk-

1) Dominik, Christine ,u.a. : Analyse des Postulats der Chancengleichheit im Bereich Grundschule - Sonderschule , in: Abels,Heinz (Hrsg.): Sozialisation in der Schule , a.a.O., S. 283

mal des Gebildetseins darstellt und wenn Bildung bzw. Gebildetsein als Erziehungsziel verfolgt werden, dann erscheint es wahrscheinlich, daß die Eltern auch im Rahmen ihrer schulischen Erwartungen Einfluß auf die Realisierung des Erziehungszieles nehmen werden.

Zumindest bei den Angehörigen der Mittelschicht darf vermutet werden, daß Gebildetsein als elterliches Erziehungsziel angestrebt wird, wobei Bildung an sich bereits einen relativ hoch bewerteten sozialen Wert darstellt. Unterschiede in der Definition des Bildungsbegriffes legen, je nach Sozialschicht, unterschiedliche schulische Erwartungen nahe. Ergebnisse der Bildungsforschung betonen, "daß die Bildungsvorstellungen von Inhalten des gesellschaftlichen Bewußtseins im allgemeinen kaum zu trennen sind."¹⁾ Der Bildungsbegriff als ein sehr "schillernder", wenig eindeutiger Begriff ist überwiegend mit schichtspezifischen Inhalten ausgefüllt. Allerdings sind die Ergebnisse der Bildungsforschung nicht einheitlich oder lassen zumindest keine einheitliche Interpretation zu. Die von W. Strzelewicz et.al. durchgeführte Untersuchung deutet darauf hin, daß der auf "sozial - differenzierenden" Funktionen wie Schulbildung, Titel und Zeremonielle basierende Bildungsbegriff vorwiegend von den sozial und schulmäßig benachteiligten Gruppen übernommen wird, die all jene Merkmale des Gebildetseins betonen, die sie selbst nicht besitzen und deren Fehlen sie als echten Mangel an sich selbst empfinden. Andererseits betont Fr. Neidhardt, daß sich, nach der "bedeutsamen Frage nach der Zufriedenheit mit der eigenen Schulbildung, in erstaunlicher Weise die Tendenz zeigte, daß diejenigen am ehesten zur Zufriedenheit neigen,

1) Strzelewicz, Willy - Raapke, Hans, Dietrich - Schulenburg, Werner (Hrsg) : Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, Stuttgart, 1966, S. 568

die vom vorhandenen Schulsystem objektiv am wenigsten gefördert werden : die Mitglieder der untersten Unterschichten, die Volksschüler und die weiblichen Befragten." ¹⁾ Diese Ausführungen könnten noch dahingehend ergänzt werden, daß diese sozialen Kategorien auch am wenigsten an beruflichen Fortbildungskursen wie an einer generellen Weiterbildung teilnehmen.

Die sozial und schulisch begünstigten Gruppen stellten jene Merkmale des Gebildetseins in den Vordergrund, "die sich mehr zur charakterlichen und personellen Typenunterscheidung eignen," ²⁾ d.h. sie betonten all jene Eigenschaften, die sie bei sich selbst vermuteten und die sie als wesentlich zur Erreichung sozialen Ansehens hielten.

Befragungen über Bildungsvorstellungen ergaben, daß Bildung "nur für den kleinen Teil von ihnen - den Arbeitern, Anm. d. Verf. - gleichbedeutend mit höherer Schulbildung ist. Die große Mehrheit begreift "Bildung" primär als "besseres Benehmen" oder "Charakterfestigkeit". ³⁾ Wenn besseres Benehmen oder Charakterfestigkeit als wesentliche Merkmale des Gebildetseins betrachtet und als elterliches Erziehungsziel angestrebt werden, dann erhält die schulische Ausbildungsqualifikation einen untergeordneten Rang, da diese Erziehungsziele aufgrund nahezu einheitlicher schulischer Sanktionsmechanismen in jeder Schulform angestrebt werden können. Die unterschiedlichen Bildungsvorstellungen sind jedoch nur ein möglicher Beeinflussungs-

1) Neidhardt, Fr.: Die Junge Generation, Opladen, 1967, S. 53

2) Strzelewicz, Willy - Raapke, H.D. - Schulenburg, W. (Hrsg): Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, gekürzte Taschenbuchausgabe, Stuttgart, 1973, S. 183

3) Huch, Kurt - Jürgen : Einübung in die Klassengesellschaft, Frankfurt a.M., 1972, S. 70

faktor der elterlichen Schulerwartungen, wie sie Fr. Neidhardt , unter Berücksichtigung der Schichtzugehörigkeit, darstellt.

Übersicht - Tabelle 4 :

"Von den Eltern genanntes Schulziel für ihre Kinder"¹⁾

Beruf des Vaters	Volksschule in %	Mittelschule in %	Gymnasium in %	Unentschieden in %
Höhere Beamte u. Angestellte	4,1	11,4	61,0	22,7
Selbständige	10,7	9,6	44,1	34,4
Mittlere u. unt. Beamte	9,3	21,1	33,3	34,8
Arbeiter	24,5	14,3	11,6	47,6
Insgesamt :	15,8	14,9	29,6	38,3

Angesichts der "sozial-differenzierenden" Kennzeichen des Bildungsbegriffs der Angehörigen der unteren Schichten erscheint es erstaunlich , in welcher geringer Häufigkeit eine schulisch hoch-qualifizierte Ausbildung der Kinder angestrebt wird.

Für die Eltern aus der Mittelschicht stellen weiterführenden Schulen den Schwerpunkt der schulischen Ausbildungsmöglichkeiten der Kinder dar, wobei nach Berelson-Steiner Bildung "sowohl als Selbstzweck wie auch als Mittel zum Zweck und ihrer Korrelate"²⁾ angesehen wird.

Wenn hohe schulische Erwartungen unerfüllt bleiben, können

1) Neidhardt, Fr.: Die Junge Generation, a.a.O., S. 44

2) Berelson, B. - Steiner, G.A. : Menschliches Verhalten, Bd. II, Soziale Aspekte, Weinheim , 1972, S. 303

die Eltern zumindest kurzfristig durch verstärkten Erziehungsdruck , spezielle Förderungsmaßnahmen wie Nachhilfeunterricht u.dgl. versuchen , eine Erfüllung der schulischen Erwartungen doch noch zu erreichen. Werden die Erwartungen mittel - und langfristig nicht erfüllt, dann erscheint eine Reduktion der schulischen Anforderungen unumgänglich. Aktive Anpassung bedeutet Aufgabe der ursprünglich hohen Schulziele zugunsten der tatsächlichen Leistungsmöglichkeiten des Lernbehinderten.

Eltern aus den unteren Schichten scheinen insofern keine "Anpassungsaktivität" zu entwickeln als gutes Benehmen oder Charakterfestigkeit als Kriterien des Gebildetseins auch in der Sondere Volksschule für Lernbehinderte erstrebt werden können.

2,152 Elterliches Bildungsniveau , schulische Erwartungen und Form des Anpassungsverhaltens

Das elterliche Bildungsniveau selbst beeinflusst die Schulerwartungen wie die Form des Anpassungsverhaltens. Dem väterlichen bzw. mütterlichen Bildungsstand kommt eine Orientierungsfunktion hinsichtlich der elterlichen Erwartungen zu - die Kinder sollen zumindest das elterliche Bildungsniveau erreichen - , darüberhinaus ist die "Ausstrahlungskraft" des elterlichen Bildungsniveaus , ihre Vorbildwirkung und Attraktivität gegenüber den Kindern und Jugendlichen nicht zu unterschätzen. Wenn Kinder, "die im "subkulturellen Milieu" der Unterschicht aufwachsen, vorwiegend Unterschichtnormen, Kinder im "Mittelschichtmilieu" vorwiegend Mittelschichtnormen "¹⁾ übernehmen, dann dürfte eine derartige Internalisierung im Rahmen der primären Sozialisation ebenfalls bei den sozialen Werten zu erwarten sein, wozu die schulische Ausbildung zu zählen ist.

1) Huch, K.J. : Einübung in die Klassengesellschaft, a.a.O., S. 53

Eltern bemühen sich nicht nur um die Weitergabe des materiellen Besitzstandes an die nachfolgende Generation, sie halten ebenso eine Weitergabe des sozio-kulturellen Besitzstandes, der das Bildungsniveau einbezieht, für erstrebenswert. Dem elterlichen Bildungsstandard kommt nicht selten die Funktion eines Mindestzieles zu, das nicht nur erreicht, sondern möglichst überschritten werden sollte. Wenn "ein übereinstimmend hohes Bildungsniveau der Eltern die beste Voraussetzung für hohe Bildungsansprüche und Leistungen der Kinder" ¹⁾ darstellt, dann sind hohe Schulerwartungen aufgrund des elterlichen Bildungsniveaus von Angehörigen der Mittel- und Oberschicht zu erwarten, während Angehörige der unteren Schichten aufgrund des eigenen bescheidenen Bildungsstandes geringe schulische Erwartungen äußern werden. Dabei scheint bei der Schulentcheidung der finanzielle Hintergrund und das wirtschaftliche Vermögen nicht die ausschlaggebende Rolle zu spielen, sondern vielmehr "der kulturelle Gehalt der Familie, insbesondere die Bildungshöhe der Eltern." ²⁾

E.Pinkert resumierte, daß "die geringe Schultüchtigkeit der meisten Individuen in den wenigsten Fällen auf eine meßbare Intelligenzschwäche zurückzuführen ist, sondern es wirken vielmehr Anomalien in den Anpassungsfunktionen und der charakterlichen Entwicklung des Probanden determinierend in Richtung des schuli-

-
- 1) Grauer, Gustav: Die Entwicklung des Leistungsstrebens in: b:e Redaktion (Hrsg.): Familien-erziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, Weinheim - Berlin - Basel, 1971, S.81
 - 2) Busemann, Adolf: Psychologie der Intelligenz-defekte, München - Basel, 1959, S.98

schen Versagens", ¹⁾ wobei diese Anomalien und die charakterliche Entwicklung auf den geringen Kultur-gehalt der Familie zurückgeführt werden.

Bei Nichterfüllung der elterlichen Schulerwartungen dürfte ein aktives elterliches Anpassungsverhalten dann anzunehmen sein, wenn die Eltern selbst aufgrund ihres Bildungsstatus intellektuell beweglich sind. Andererseits erscheint die individuelle Anpassungsfähigkeit dort geringer, wo der Bildungsstatus eine geringe Höhe aufweist. Die Anwendung kognitiver Stile zu Problemlösungen zeichnen vorwiegend Angehörige der Mittel- und Oberschicht aus, sie stellen nicht nur "einen entscheidenden Faktor für die kognitive Entwicklung der Kinder" ²⁾ dar, sie sind auch ein Hinweis für die Art des elterlichen Anpassungsverhaltens. Eltern der unteren Schicht scheinen darüberhinaus aufgrund ihrer bescheidenen schulischen Erwartungen kaum einem mit Mittelschichteltern vergleichbaren "Anpassungsdruck" ausgesetzt.

2.153 Die elterliche Berufsposition

Die soziale Flacierung des Individuums, Einkommen oder Besitz werden sehr wesentlich von den beiden Einflußfaktoren Ausbildung und berufliche Qualifikation bestimmt. H. Schelsky sieht "das Verhältnis Mensch und Gesellschaft, Mensch und soziale Umwelt ...

1) Pinkert, Egon: Schulversagen und Verhaltensstörungen, a.a.O., S.149

2) Neidhardt, Friedhelm: Strukturbedingungen und Probleme familialer Sozialisation, in: Claessens, D. - Milhoffer, Petra (Hrsg.): Familiensoziologie, Frankfurt am Main, 1973, S.219

vorwiegend berufsbestimmt, die wichtigsten sozialen Bedürfnisse werden von der Berufstätigkeit befriedigt." ¹⁾ Über die sozialen Bedürfnisse hinaus ist es der "soziale Lebenserfolg" (H.Schelsky), der einen engen Zusammenhang zur Berufsposition stellt. "Soziale Stellung und soziales Ansehen werden, heute mehr als je, von der Stellung im Beruf, von seiner Anerkennung bei anderen und seinen Erträgen abgeleitet, d.h. die Menschen werden im wesentlichen nach ihren Berufen sozial eingeordnet." ²⁾

Berufliche Qualifikation und berufliche Anerkennung spielen jedoch nicht nur im familialen Außensystem eine entscheidende Rolle, ihnen kommt auch innerhalb der Familie maßgebende Bedeutung zu, wie im Rahmen elterlicher Erziehungsziele, Erziehungsstile, elterlicher Einstellungen und des gesamten elterlichen Verhaltens. G. Grauer mißt den beruflichen Erfahrungen eine derartige Dominanz innerhalb des gesamten Bereichs individueller Erfahrungen zu, "daß sie nicht mehr als unmittelbar an die Berufssituation gebunden, sondern als notwendige Qualität erlebt werden, die es den Kindern weiterzuvermitteln gilt, damit auch diese sich im Leben behaupten können." ³⁾ H.Rosenbaum geht davon aus, daß die berufliche Tätigkeit einen nahezu umfassenden Einfluß auf die Familie, ihre Struktur und Lebensgewohnheiten" ⁴⁾ ausübt. Dabei kommt der

-
- 1) Schelsky, Helmut: Die Bedeutung des Berufs in der modernen Gesellschaft, in: Luckmann, Th. - Sprondel, W.M. (Hrsg.): Berufssoziologie, Köln, 1972, S.27
 - 2) Schelsky, Helmut: Die Bedeutung des Berufs ... a.a.O., S.28
 - 3) Grauer, Gustav: Die Entwicklung des Leistungsstrebens, a.a.O., S.45
 - 4) Rosenbaum, Heidi: Familie als Gegenstruktur zur Gesellschaft, Stuttgart, 1973, S.117

beruflichen Position des Ernährers der Familie besondere Beeinflussungsmöglichkeit zu, da gerade diese, "im Arbeitsprozeß erworbenen Erfahrungen und die ihnen entsprechenden Wertmaßstäbe schichtenspezifisch ausgeprägt, tradiert werden." ¹⁾ Für die Randständigen, so J. Raspe, ist das elterliche Verhalten "von der Lohnarbeit" ²⁾ geprägt, wobei die Abhängigkeit aufgrund des "Lohndiktats" besonders betont wird. Es stellt sich die Frage, ob mit derartigen Hinweisen viel gewonnen ist, letztlich verrichten nicht nur Angehörige der unteren Schichten "Lohnarbeit". Darüberhinaus hieße es wesentliche sozial-rechtliche Fortschritte verkennen, wenn eine zeitlich gewiß langwierige aber letztlich erfolgreiche Entwicklung gänzlich außeracht gelassen würde. Damit soll sicherlich nicht die besondere Abhängigkeit der Angehörigen der unteren Schichten aufgrund ihrer Stellung im Betrieb wie aufgrund der geringen beruflichen Qualifikationen übersehen werden. H.G. Rolff sieht in ihnen "die Objekte der skalaren Organisation des Betriebes, die bloßen Empfänger von Befehlen in der Kette der Befehlsm Befugnisse im Produktionsprozeß". ³⁾ Ihre Lage am untersten Ende der betrieblichen Hierarchie, die ihrer sozialen Lage auf der untersten Stufe der gesellschaftlichen Stufenleiter entspricht, begünstigt die Entwicklung mangelnder Eigeninitiative, eines geringen Selbstvertrauens, eines geringen Aufstiegs-

-
- 1) Pressel, Alfred: Sozialisation in: Gamm, Hans, Jochen (Hrsg.): Erziehung in die Klassengesellschaft, München, 1970, S.128
 - 2) Raspe, Jan: Vergleichende Diskussion historischer und neuerer Untersuchungsergebnisse zur Sozialisation proletarischer Kinder, in: Claessens, D. - Milhoffer, P. (Hrsg.): Familiensoziologie, a.a.O., S.234
 - 3) Rolff, H.G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule, a.a.O., S.24

strebens sowie die Einstellung, daß ohne Glück, Zufall oder Lottogewinn ein sozialer Aufstieg nicht möglich sei.

Die typische Berufsposition der Angehörigen der Mittelschicht erlaubt zumindest in gewissem Maße die Entwicklung eigener Initiativen, sie erfordert Selbständigkeit, "selbständige Einflußnahme auf den Arbeitsablauf ebenso wie die in die Struktur des Arbeitsplatzes charakterisieren ihre Lage." ¹⁾ Aufgrund der Betonung der Selbständigkeit liegt es nahe, daß die Eltern die Möglichkeit der Veränderung ihrer sozialen Lage nicht nur wahrnehmen, sondern auch Initiativen entwickeln werden, um diese, wenn nötig, zu verbessern. Nachdem sie den hohen Stellenwert der Schule erkennen, werden sie gerade diese Institution als Ausgangspunkt für beruflichen wie sozialen Aufstieg wählen und dementsprechend ihre schulischen Erwartungen gestalten.

Nichterfüllung der ohnehin geringen schulischen Erwartungen können bei den Angehörigen der unteren Schichten unterschiedlich beantwortet werden. Die Eltern können durch besondere Disziplinierungsmaßnahmen eine Nichterfüllung ihrer Erwartungen zu kompensieren versuchen. Bewerten sie den Sonderschulbesuch als einen weiteren Ausdruck ihrer gesellschaftlichen Abwertung, dies scheint wahrscheinlich, so dürften passiv-resignative Anpassungsmaßnahmen überwiegen. Die berufliche Unterordnung und Einflußlosigkeit findet ihre Ergänzung in der schulischen Schlechterstellung. Angehörige der Mittelschicht werden, entsprechend den beruflichen Erfahrungen, gerade nicht von einer Unabänderlichkeit

1) Gottschalch, Wilfried, Neumann-Schönwetter, Marina, Soukup, Günther: Sozialisationsforschung, Frankfurt am Main, 1971, S.81

der schulischen Position des Kindes ausgehen, sofern sie die Lernbehinderung für reversibel halten, oder aber, wenn die Lernbehinderung als ein wenig beeinflussbares Phänomen gewertet wird, versuchen, durch besondere Betreuung und Förderung des Kindes ein Mindestmaß an Rollenbefähigung zu erreichen.

2.154 Aufstiegsmobilität und Sozialschicht

Unterschiede in der Intensität des Aufstiegsstrebens werden vornehmlich aus der beruflichen Sphäre abgeleitet. Ist das Aufstiegsstreben nur gering entwickelt oder überhaupt nicht vorhanden, dann ist zu vermuten, daß sich die schulischen Erwartungen auf einem geringen Anspruchsniveau bewegen; sind die Eltern stark aufstiegsmotiviert, dann werden sie hohe schulische Erwartungen stellen, nachdem sie die Bedeutung der Schule für Beruf und soziale Placierung erkennen.

Entsprechend der unterschiedlichen Schichtzugehörigkeit der Eltern zeigt auch die Entwicklung der Aufstiegsmobilität beträchtliche Unterschiede. Angehörige der Mittelschicht zeichnen sich durch "ein zweckmäßiges, zielgerichtetes Verhalten, das geeignet ist zur Befriedigung zu führen" ¹⁾ aus, Arbeiterfamilien hingegen "entscheiden sich nur zögernd für einen sozialen Aufstieg über weiterführende Schulen;" ²⁾ Fr. Neidhardt sieht bei den Angehörigen der unteren Schichten "Neigungen zu einem gesellschaftlichen Fatalismus." ³⁾ Der soziale Aufstieg über Schule und

1) Berelson, B. - Steiner, G.A.: Menschliches Verhalten, Bd.I, Weinheim, 1971, S.161

2) Abels, Heinz: Sozialisation und Chancengleichheit, a.a.O., S.61

3) Neidhardt Fr.: Schichtspezifische Elterneinflüsse im Sozialisationsprozeß, in: Wurzbacher, G. (Hrsg.): Die Familie als Sozialisationsfaktor, Stuttgart, 1968, S.176

Beruf gilt "als etwas, was man nur schicksalhaft erhoffen kann," ¹⁾ wie überhaupt der Zufall eine wesentliche Bedeutung erlangt. "Zufällig haben sie nichts gelernt, zufällig stehen die anderen höher, zufällig arbeiten sie hier und da. Der Zufall nur kann sie noch retten." ²⁾ Es fehlt bei Eltern und dann auch bei Kindern und Jugendlichen an jener "zusätzlichen sozialen Energie, die jeder Aufstieg über das Niveau der Familie hinauf erfordert." ³⁾

Darüberhinaus erscheint es fraglich, inwieweit der soziale Aufstieg, soweit er den rein finanziell-materiellen Aspekt übersteigt, tatsächlich erwünscht wird, nachdem damit auch eine Lösung von der eigenen, heimischen sozio-kulturellen wie personellen Umwelt und damit die Aufgabe der Stützleistungsfunktion des eigenen Milieus verbunden sind. F. und G. Shaftel gehen davon aus, "daß jede Gruppe in einer Welt gemeinsamer Rollenerwartungen lebt," ⁴⁾ D.Claessens betont, daß im Rahmen und aufgrund der familialen Sozialisation das Individuum vorwiegend als soziale Persönlichkeit seiner eigenen Bezugsgruppe und Sozialschicht geprägt wird, denn "einerseits werden kulturelle Werte in den verschiedenen Schichten unterschiedlich betont, andererseits existieren in ihnen auch solche Werte, die ausschließlich Schichtcharakter tragen." ⁵⁾ Zumindest für die Eltern aus

-
- 1) Gerhardt, Ute: Rollenanalyse als kritische Soziologie, Neuwied - Berlin, 1971, S.81
 - 2) Moore, H. - Kleining, G.: Das soziale Selbstbild der Gesellschaftsschichten in Deutschland, a.a.O., S.116
 - 3) Müller, K. V.: Begabung und soziale Schichtung, a.a.O., S.10
 - 4) Shaftel, F.R. - Shaftel, G.: Rollenspiel als soziales Entscheidungstraining, a.a.O., S.99
 - 5) Claessens, D.: Familie und Wertsystem, a.a.O., S.127

den unteren Schichten könnte sich die Frage stellen, ob Frustrationserfahrungen und die Aufgabe der Stützleistungsfunktion des eigenen Milieus wünschbar sind.

O.Negt führt die "realistischen Einschränkungen der Aufstiegschancen"¹⁾ der Angehörigen der unteren Schichten nicht auf die der beruflichen Position angepaßten Aufstiegs motivation zurück ,sondern auf eine ausgeprägte Skepsis gegenüber dem "praktischen" Wert der Bildung und auf die Theoriefeindlichkeit. Darüberhinaus erhält der soziale Aufstieg in den unteren Schichten aufgrund des "objektiven, kollektiven Ausschlusses der Arbeiterschaft von den weiterführenden höheren Bildungsinstitutionen der bürgerlichen Gesellschaft"²⁾ einen Ausnahmecharakter und bleibt,belastet mit "unerträglich hohen physischen und psychischen Lebenskosten"³⁾ auf Ausnahmeerscheinungen beschränkt.

Die je nach Sozialschicht unterschiedliche Entwicklung der Aufstiegs motivation wird begünstigt durch die differenzierte Übernahme des "deferred gratification pattern" , d.h. durch das je Sozialschicht sehr unterschiedliche Aufschieben "unmittelbarer Befriedigungen zugunsten später erfüllbarer Erwartungen."⁴⁾ Konsumverzicht wie immaterielle Sanktionen gelten als Merkmale des "deferred gratification pattern" , die vor allem von den Angehörigen der Mittel- und Oberschicht übernommen werden. Die Unterschicht verfügt nach K.Mollen-

1) Negt, Oskar : Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen, Frankfurt a.M., 1971 , S. 71

2) Negt, Oskar : Soziologische Phantasie ... , a.a.O., S. 72/73

3) Negt, Oskar : Soziologische Phantasie ..., a.a.O., S. 73

4) Mollenhauer, Klaus : Sozialisation und Schulerfolg, in : Roth ,H.(Hrsg.): Begabung und Lernen , a.a.O., S. 272

hauer "nicht über das, was man das "deferred gratification pattern" genannt hat,"¹⁾ besonders die materielle Armut steht einer langfristigen Planung entgegen und "fördert das "immediate gratification pattern" gegenüber dem deferred gratification pattern, das schlechthin als eine Bedingung für sozialen Aufstieg gelten kann."²⁾ K.M.Bolte et.al. weisen darauf hin, daß sich das deferred gratification pattern der Mittelschichteltern besonders intensiv dort zeigt, "wo es um die Frage der Schulausbildung geht."³⁾

Aufstiegsstreben wie deferred gratification pattern wirken bei den Eltern der Mittelschicht in Richtung Erhöhung der schulischen Erwartungen, wobei die Eltern zu Konsumverzicht zugunsten der schulischen Ausbildung der Kinder bereit sind. Bei den Angehörigen der unteren Schichten scheint eine "Potenzierung" nach "unten" nicht ausgeschlossen; sie scheinen nicht in gleichem Maße wie Mittelschichteltern von "einer Disziplinierung spontaner Affekte und einer Rationalisierung des Verhaltens"⁴⁾ angetan, nach P.M.Roeder beschränken sich "die Gedanken an und die Planung für einen möglichen Aufstieg ... auf den wöchentlichen Obulus fürs Lotto."⁵⁾

-
- 1) Mollenhauer, K.: Sozialisation und Schulerfolg, a.a.O., S. 272
 - 2) Schulte-Kemna, Georg : Schichtenspezifische Sozialisationsprozesse bis zum Schuleintritt, in: Abels, H. (Hrsg.): Sozialisation in der Schule, a.a.O., S. 74
 - 3) Bolte, K.M.-Kappe, D.-Neidhardt, Fr.: Soziale Schichtung, Opladen, 1966, S. 100
 - 4) Bolte, K.M. et.al.: Soziale Schichtung, a.a.O., S. 99
 - 5) Roeder, Peter, Martin: Sprache, Sozialstatus und Schulerfolg, in: b:e Redaktion (Hrsg.): Familien-erziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, a.a.O., S. 3

2.155 Elterliche Einstellung zur Schule

Die Schule als eine "Mittelschichtinstitution" scheint aufgrund ihrer Orientierung, Werthaltungen und Leitbildern den Angehörigen der Mittelschicht näherzukommen als jenen der unteren Schichten, die in der Schule nicht selten einen "Fremdbereich" sehen. Ob diese, sich überwiegend an der Situation der weiterführenden Schulen orientierenden Erkenntnisse auch im Bereich der Sondere Volksschule für Lernbehinderte zutreffen, bedarf zusätzlicher Untersuchungen. Diese Schulform könnte insofern nicht als eine "Mittelschichtinstitution" verstanden werden als sich die Schülerschaft vorwiegend aus Angehörigen der unteren Schichten zusammensetzt. Darüberhinaus scheint gerade diese Schulform auf die soziale Situation ihrer Schüler besonders einzugehen. Andererseits ist die Sonderschule Bestandteil des allgemeinen Schulsystems, so daß die Lehrinhalte letztlich doch nicht primär den schichtspezifischen Bedürfnissen der Schüler, sondern den in der Gesellschaft dominierenden Wertorientierungen entsprechen dürften.

Einstellungen stellen "die Summe der Orientierungen mit Bezug auf die soziale Person"¹⁾ dar, als Elemente von Einstellungen "können aufgezählt werden: Werte und Wertorientierungen, soziale Prinzipien, Tatsachurteile, Werturteile, Vorurteile, Stereotypen, Gefühlslagen usw."²⁾ Die je nach Sozialschicht unterschiedliche Anerkennung des Wertes der schulischen Ausbildung kann durch die unterschiedlichen Einstellungen zur Schule beeinflußt werden. G. Iben betont, daß die

1) Wössner, J.: Soziologie, a.a.O., S. 45

2) Wössner, J.: Soziologie, a.a.O., S. 60

Bedeutung der Schule bei den Angehörigen der unteren Schichten "als entscheidendes Mittel für sozialen Aufstieg ... kaum wahrgenommen wird,"¹⁾ nach D.Lawton stellt sich die Schule "in dem gesellschaftlichen Komplex von Haus - Schule - Arbeit als beziehungslose Größe"²⁾, für die Arbeiter ist es jedoch "von zentraler Bedeutung, ob sie der Schule den Platz einräumen, der ihr als Aufstiegsmedium unserer Zeit zukommt."³⁾

Der "beziehungslosen Größe" Schule wird in den unteren Schichten entsprechend geringes Verständnis sowie mangelndes Engagement entgegengebracht, das sich besonders in der bescheidenen Leistungserziehung des Kindes niederschlägt. Die elterlichen Einstellungen zur Schule werden von den Kindern übernommen, wie K.Klauer anhand des "Schulbesuchsverhalten von Volks- und Hilfsschulkindern" ermittelte. Die "Hilfsschüler" aus "niedrigerem sozialen Status" (K.Klauer) fehlten "an 12% aller Schultage, die Volksschulkinder... durchschnittlich an 6%"⁴⁾, wobei die wesentlich höhere Abwesenheitsquote auf das mangelnde schulische Interesse zurückgeführt wurde. Die relativ hohe Abwesenheitsquote wirkt sich nicht nur während des Sonderschulbesuchs negativ aus, sie fördert allgemein die Überweisung von der Volks- in die Sondere Volksschule.

-
- 1) Iben ,Gerd : Randgruppen der Gesellschaft, a.a.O., S. 103
 - 2) Lawton ,Denis: Soziale Klasse, Sprache und Erziehung ,Düsseldorf, 1970 ,S. 39
 - 3) Grimm ,Susanne : Die Bildungsabstinenz der Arbeiter , München , 1966 ,S. 15
 - 4) Klauer,Karl,Josef : Das Schulbesuchsverhalten bei Volks - und Hilfsschulkindern , Ratingen , 1963 , S. 144

Kinder aus den unteren Schichten werden "besonders dann leicht hilfsschulbedürftig ,wenn Eltern und Kinder nicht sehr am Schulbesuch interessiert sind. Der unregelmäßige Schulbesuch wäre dann in Verbindung mit der dahinterstehenden allgemeinen Einstellung gegenüber der Schule besonders in den sozial schwächeren Schichten eine oft wichtige Mitbedingung bei der Entstehung der Hilfsschulbedürftigkeit." ¹⁾

Die Bewertung der Schule orientiert sich nicht ausschließlich an ihrer Funktion der Wissensvermittlung. Die Schule bildet ein "soziales System", dessen Orientierungen ,Werte ,Normen und Sanktionen die elterliche Meinungsbildung ebenfalls beeinflussen. Angehörige der unteren Schichten sind u.a. mit dem vorwiegend indirekten Sanktionsmechanismus der Schule wenig vertraut, da die Kinder und Jugendlichen "in ihrem eigenen Milieu gewohnt sind mehr auf konkrete, unmittelbare Belohnung zu reagieren" ²⁾, die schulischen Entscheidungsakte sich jedoch dadurch auszeichnen, "daß der Schüler dauernd nach seinen Leistungen bewertet wird." ³⁾ Diesen Leistungszwang müssen vor allem Angehörige der unteren Schichten wenig angenehm empfinden, denn während Mittelschichteltern sich planmäßig mit der Zukunft ihrer Kinder befassen und ihnen verständlich machen,"was man von ihnen erwartet," ⁴⁾

1) Klauer ,K.J.: Das Schulbesuchsverhalten...,a.a.O.,S.53

2) Schulte-Kemna,G.: Schichtenspezifische Sozialisationsprozesse bis zum Schuleintritt,a.a.O.,S. 103

3) Schneider,Willi: Die soziale Bedingtheit der Ausbildungschancen,in: Hess,Franz-Latscha,Fritz-Schneider,Willi : Die Ungleichheit der Bildungschancen, Olten - Freiburg im Breisgau,1966, S. 31

4) Heraud , Brian : Soziologie und Sozialarbeit , Freiburg im Breisgau , 1973 , S. 123

stellt sich das Leben des Jungen aus den unteren Schichten "im Vergleich dazu unbekümmert und wird . . . mehr durch seine augenblickliche Neigung oder seine eigene Bequemlichkeit oder die seiner Eltern bestimmt als durch Faktoren, die auf bestimmte zukünftige Ziele hinführen." ¹⁾

Die ungewohnten, zu Hause nicht eingeübten Verhaltensweisen fördern das Entstehen von Rollenunsicherheit, die durch mangelnde Erfolgserlebnisse in der Schule verstärkt wird. Der Übernahme der negativen oder zumindest wenig positiven elterlichen Einstellungen zur Schule seitens der Kinder steht nichts im Wege. J. Raspe sieht die durch die Schule vermittelten Kenntnisse und Fähigkeiten als "dysfunktional für die Interessen des Arbeiterkindes," ²⁾ da keine Alternativen hinsichtlich der Lösung klassenspezifischer Probleme angeboten werden. Es stellt sich allerdings die Frage, ob überhaupt bzw. inwieweit die Schule zur Lösung klassenspezifischer Probleme beitragen soll.

Schulische Erwartungen, Einstellungen, elterliches Anpassungsverhalten bei Nichterfüllung der schulischen Erwartungen differieren je Sozialschicht beträchtlich. Die vergangenheits- bzw. gegenwartsorientierten Forschungsergebnisse lassen jedoch kaum ausreichenden Spielraum für eine Voraussage zukünftiger Entwicklungen zu. W. Brezinka hält das Individuum trotz der vielfältig prägenden Umwelteinflüsse für fähig,

1) Heraud, Brian: Soziologie und Sozialarbeit, a.a.O., S.123

2) Raspe, Jan: Vergleichende Diskussion, a.a.O., S.239

seine Umwelt "zu überschreiten, sich von ihrem Druck zu befreien und Abstand von ihr zu nehmen" ¹⁾ U. Bronfenbrenner weist auf die Beeinflussbarkeit des elterlichen Verhaltens unbeschadet der Schichtzugehörigkeit hin, "shifts in the pattern of infant care show a striking correspondance to the changes in practices advocated in successive editions of the U.S. Children's Bureau Bulletins and similar sources of expert opinion." ²⁾ J. Kob warnt vor einer allzu einseitigen Betrachtung der Bildungserwartungen und Schulziele der Eltern der unteren Schichten. "Das schwache pädagogische Selbstbewußtsein und die Unsicherheit in Hinsicht auf das Schulziel der Kinder bedeuten zunächst noch einmal nicht, daß damit auch grundsätzlich die Ansprüche an die Schulbildung der Kinder niedrig gehalten würden." ³⁾ U. Oevermann vermutet eine sich anbahnende Veränderung in den Schulzielen und Schulerwartungen der Eltern der unteren Schichten, allerdings in den USA. "Es zeigt sich inzwischen in den USA, daß auch bei den Eltern der Unterschicht der Wunsch gewachsen ist, den Kindern eine weiterführende Ausbildung zukommen zu lassen." ⁴⁾ Es bleibt abzuwarten, ob eine derartige Entwicklung auch für die Angehörigen der unteren Schichten in der Bundesrepublik in den nächsten Jahren zu beobachten sein wird.

-
- 1) Brezinka, Wolfgang: Erziehung als Lebenshilfe, Stuttgart-Wien, 1961, S.51/52
 - 2) Bronfenbrenner, Urie: Socialization and Social Class through Time and Space, in: Maccoby, E. - Newcomb, Th. - Hartley, E. (Hrsg.): Social Psychology, New York, 1958, S.424
 - 3) Kob, Janpeter: Erziehung in Elternhaus und Schule, a.a.O., S.53
 - 4) Oevermann, Ulrich: Sprache und soziale Herkunft, Frankfurt am Main, 1972, S.33

2.16 Zusammenfassung

Die von den Eltern gestellten schulischen Erwartungen sind wie die Form der Anpassung je nach Schichtzugehörigkeit unterschiedlich. Beeinflussungsfaktoren wie berufliche Qualifikation, Berufsposition, elterliches Bildungsniveau, Bildungsvorstellungen, Aufstiegsmobilität und Einstellungen zur Schule prägen nicht nur die elterlichen Schulerwartungen, sondern auch das elterliche Anpassungsverhalten. Mittelschichteltern werden sich bei Nichterfüllung ihrer schulischen Erwartungen aktiv, Angehörige der unteren Schichten hingegen passiv anpassen. Die Differenz zwischen den schulischen Erwartungen und dem tatsächlichen Ausbildungsstand angesichts des Besuchs der Sonderschule für Lernbehinderte ist bei den Eltern aus der Mittelschicht am größten, bei den Angehörigen der randständigen Schicht am geringsten, wenn überhaupt von einer Differenz ausgegangen werden kann.

2.2 Hypothese 2: Form der Anpassung und Erziehung zu Leistungsmotivation

Hypothese 2: Wenn sich Mittelschichteltern aktiv anpassen, werden sie ihre Kinder zu höherem Leistungsstreben in der Schule, auch in der Sonderschule, erziehen als Eltern mit passiver Anpassung aus den unteren Schichten

2.21 Leistungsgesellschaft, Leistungsstreben und Minderleistung

Gesellschaften, d.h. Kollektive von Menschen "gliedert in verschiedene Gruppen, die alle zusammen genommen bestimmte Erfordernisse und Herausforderungen des menschlichen Lebens in unterschiedlicher Weise vollbringen,"¹⁾ werden häufig durch Attribute gekennzeichnet, die auf eine spezifische Art, den Erfordernissen und Herausforderungen zu begegnen, hinweisen. Bezeichnungen wie Konsum-, Überfluß- oder Leistungsgesellschaft als besonderes Kennzeichen einer Gesellschaft sind üblich. C. Andreae²⁾ stellt der bundesrepublikanischen Leistungsgesellschaft von heute eine Zukunftsalternative in Form der "Freizeitgesellschaft" gegenüber, W. Rüegg hält die Gesellschaft der Bundesrepublik für eine "bürgerliche Leistungsgesellschaft"³⁾, nach D. McClelland⁴⁾ zeichnen sich die modernen Gesellschaften allgemein durch ihren "Leistungscharakter" aus, E. Zahn⁵⁾ schließlich

1) Wössner, J.: Soziologie, a.a.O., S. 161

2) Siehe Andreae, Clemens: Ökonomik der Freizeit, Hamburg, 1970, S.221

3) Siehe Rüegg, Walter: Soziologie, Frankfurt a.M., 1964, S.142

4) Siehe McClelland, David: Die Leistungsgesellschaft, Stuttgart - Berlin - Köln - Mainz, 1966

5) Siehe Zahn, Ernest: Soziologie der Prosperität, München, 1964, S. 77

betont, daß das Leistungsprinzip als "moralisches Grundgesetz unserer Zeit" betrachtet wird.

Eine dementsprechend bedeutende Rolle kommt der Leistung im Hinblick auf die Zuteilung gesellschaftlichen Ansehens zu. "Leistung wird demzufolge zu einem der wichtigsten, nach Parsons dem wichtigsten Maßstab der Prestigezuteilung. Der Prestigewert von Einkommen, Besitz oder Autorität ist nach ihm ein abgeleiteter: Diese Attribute wurden primär als sichtbare Folge der persönlichen Leistung zu Prestigeträgern und haben sich erst sekundär als Wert verfestigt." ¹⁾ Wenn auch K.M.Bolte et.al. vor einer generellen Überbetonung und Überbewertung der Leistung warnen - "wenn unsere Gesellschaft daher gelegentlich als "Leistungsgesellschaft" bezeichnet wird, so darf das nicht dahin mißverstanden werden, daß der gesellschaftliche Status eines Menschen nur von seiner Leistung bestimmt würde" ²⁾ - , so scheinen dem Leistungsprinzip und insbesondere dem Leistungserfolg letztlich ausschlaggebende Bedeutung zuzukommen, denn "die funktionale Leistung in einem universellen Rahmen wird ... konstitutiv für die moderne Sozialstruktur." ³⁾

Der hervorragenden Bedeutung des Leistungsstrebens und der hohen gesellschaftlichen Bewertung des Leistungs-

1) Mayntz, Renate: Begriff und empirische Erfassung des sozialen Status in der heutigen Soziologie, in: KZfSS, Hrsg.: König, René, Köln - Opladen, 1958, 10.Jhg., S.66

2) Bolte, K.M. - Kappe, D. - Neidhardt, Fr.: Soziale Schichtung, a.a.O., S.81

3) Rüegg, Walter: Soziologie, a.a.O., S.181

erfolgs stehen relativ geringe Bedeutung minderer , nicht-durchschnittlicher Leistungen und Abwertung von Leistungsträgern wie Leistungsergebnis gegenüber. Der gesellschaftlich hohe Stellenwert der Leistung führt nach W. Bärsch " zu einer kollektiven, anthropologisch aber unangemessenen Diskriminierung des Nichtkönnens,"¹⁾ die mitunter bereits im Elternhaus beginnt, nachdem ein leistungsschwaches, leistungsretardiertes Kind von den Eltern nicht selten "als größere Minderung des sozialen Ansehens empfunden und bewertet wird als ein unerzogenes, schwieriges Kind."²⁾

2.22 Sonderschule und Leistungsstreben

Nach W.Schneider bestehen die schulischen Entscheidungsakte darin,"daß der Schüler dauernd nach seinen Leistungen bewertet wird."³⁾ Diese im Hinblick auf die Situation an weiterführenden Schulen getroffene Feststellung gilt es auf ihre Gültigkeit in der Sonderschule hin zu untersuchen. Zunächst ist von einem , den Leistungsfähigkeiten des Lernbehinderten adäquaten Bildungsangebots der Sonderschule auszugehen , das von heilpädagogisch ausgebildeten Lehrkräften vermittelt wird. W.Nauck weist darauf hin, daß " auch eine Sonderschule für Lernbehinderte.... Ansprüche an ihre Schüler stellt,"⁴⁾ W.Mühl betont, daß "die Gesellschaft auch im Rahmen der Sonderpädagogik eine starke Beachtung des Leistungsprinzips"⁵⁾

-
- 1) Bärsch, Walter : Einleitung, in: Sigrell,Bo : Problemkinder in der Stadt , Weinheim - Berlin-Basel , 1971 , S. 21
 - 2) Speck , Otto : Leistungsrückgang bei den Schwachbegabten , in: ZfH.,Heft 10,Nienburg/W.,Oktober 1961, 12. Jhg., S. 555
 - 3) Schneider ,Willi : Die soziale Bedingtheit der Aufstiegschancen , a.a.O., S. 31
 - 4) Nauck, Wolfgang : Schulschwänzen lernbehinderter Kinder,in: Kühn,Edmund-Sparty,Leo(Hrsg.): Lernbehinderte Kinder, Halbjahresschrift II/68 ,1.Jhg., Mülheim/Ruhr,1968 , S. 29
 - 5) Mühl, Heinz : Das Leistungsproblem in der Sonderpädagogik,in: ZfH.,Heft 5,Nienburg/W.,1970,S. 275

fordert. Deshalb ist das Ziel von Sonderpädagogik wie Sonderschule "weitgehend am Leistungsdenken orientiert. Einmal soll die Leistung gesteigert werden, der Behinderte soll aber auch in der Leistung seinen Wert spüren und daraus für seine Persönlichkeitsbildung Gewinn ziehen."¹⁾ E.Begemann schließlich sieht das Schulversagen und "Sitzenbleiberelend" nicht nur in Verbindung mit Volks- und weiterführenden Schulen, "auch in der Hilfsschule bzw. in der jetzigen Sonderschule für Lernbehinderte gibt es ein Sitzenbleiberelend und eine unvollendete Schullaufbahn."²⁾

Die Sonderschule kennt , ebenso wie andere Schulformen, Leistungsanforderungen, die Leistungsbeurteilung und Leistungsvermögen der Schüler ansprechen. Lernbehinderte sind allerdings nicht in ihren Leistungsfähigkeiten den Nichtbehinderten gleichzustellen, sie sind Kinder bzw. Jugendliche "mit einer spezifischen Leistungsstruktur."³⁾ Zwar folgen die Lernvorgänge bei Lernbehinderten "prinzipiell den gleichen Gesetzen wie bei Normalen,"⁴⁾ doch müssen Lehrangebot und Unterrichtsdemonstration die besondere intellektuelle wie psychische Situation des Behinderten berücksichtigen. Nach O.Engel-mayer fallen "für die Leistungsschwäche des Hilfs-schülers weniger die Unergiebigkeit der Denkfunktionen

-
- 1) Mühl ,Heinz : Das Leistungsproblem in der Sonderpädagogik , in : ZfH., a.a.O., S. 275
 - 2) Begemann, Ernst: Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler,a.a.O., S. 74
 - 3) Begemann, Ernst: Die Erziehung , a.a.O., S. 74
 - 4) Wegener, Hermann: Die Minderbegabten und ihre sonderpädagogische Förderung ,in: Roth,H. (Hrsg): Begabung und Lernen , a.a.O., S. 523

ins Gewicht als vielmehr die Mängel und Schwächen der Anpassungsfähigkeit für Schriftbilder, Lautkomplexe, Formen, Zahlen und Sachverhältnisse."¹⁾

2.23 Leistung und Leistungsmotivation

H.Aebli definiert Leistung als "eine Reaktion, bei deren Vollzug der Ausführende seine Kraft einsetzt, um ein möglichst gutes Ergebnis zu erreichen."²⁾

Die Leistung ist jedoch nicht nur unter dem Aspekt der individuellen Bewertung zu sehen, sie ist auch "sozialbezogen". Die soziale Anerkennung der Leistung gehört "zu den Grundformen menschlicher Existenz."³⁾

Leistungsmotivation oder Leistungsstreben gelten als wesentliche Voraussetzungen des Lernprozesses. Die Leistungsmotivation stellt nach H. Heckhausen das Bestreben dar, "die eigene Tüchtigkeit in all jenen Tätigkeiten zu steigern oder möglichst hoch zu halten, in denen man einen Gütemaßstab für verbindlich hält und deren Ausführung deshalb gelingen muß oder misslingen kann."⁴⁾ Die Höhe des Gütemaßstabes unterliegt nicht nur individuellen Einflüssen, Bezugsgruppen und schichtspezifische Einstellungen können die Entwicklung maßgeblich mitgestalten. "Da die "Gütemaßstäbe" - so K.Nagel - in fast allen Bereichen auch so-

1) Engelmayer, Otto : Psychologie für den schulischen Alltag, München, 1960, S. 270

2) Aebli, Hans : Grundformen des Lehrens, Stuttgart, 1969, S. 164

3) Rüegg, Walter : Soziologie, a.a.O., S. 145/146

4) Heckhausen, Heinz : Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten, in: Roth, H. (Hrsg.) : Begabung und Lernen, a.a.O., S. 194

zialen Bewertungen unterliegen , spielt der Vergleich mit anderen Individuen ...,mit früheren eigenen Leistungen eine konstitutive Rolle." ¹⁾

Nach Gerth/Mills hat die Motivation etwas zu tun "mit dem Gleichgewicht zwischen dem Selbstbild und den Einschätzungen anderer" ²⁾ Motivation stellt sich eher als "ein Problem gesteuerten Verhaltens als ein Problem von Motivkräften," ³⁾ die Rollen, die die soziale Persönlichkeit im Rahmen der Verhaltenssteuerung durch andere einnimmt , " integrieren einen Teil ihres Gesamtverhaltens mit einem Teil des Verhaltens anderer ." ⁴⁾

Im Hinblick auf Schulleistung wie Schulerfolg kommt dem Leistungsstreben , vom "genetischen Potential" abgesehen, entscheidende Bedeutung zu. Nach K.Nagel wird die Leistungsmotivation "als wichtigster Faktor unter den Lernmotivationen angesehen," ⁵⁾ für K.Klauer ⁶⁾ stellen Leistungsmotivation und individuelle Intelligenz- und Begabungsstruktur die beiden wesentlichsten Determinanten der Schulleistung dar, O.Engelmayer betrachtet das Leistungsstreben als ein "unentbehrliches funktionales Element der Denk- und Lernprozesse." ⁷⁾ Die Motivationsanalyse ist "vielfach der

1) Nagel , Klaus : Motivation , in: Hundertmarck,G.-Ulshoefer,H.(Hrsg.): Kleinkindererziehung,Bd.2, München ,1972 , S. 124

2) Gerth,Hans - Mills,Wright,C.,: Person und Gesellschaft, Frankfurt-Bonn, 1970 , S. 102

3) Gerth,H.-Mills,W.C.; Person u.Gesellschaft,a.a.O., S. 103

4) Gerth - Mills : Person u.Gesellschaft,a.a.O.,S.76

5) Nagel,K.: Motivation, a.a.O., S.123

6) Siehe Klauer,K.J.: Das Schulbesuchsverhalten, a.a.O., S. 10

7) Engelmayer , Otto : Psychologie für den schulischen Alltag ,a.a.O., S. 28

Schlüssel der schulischen Leistungssituation im einzelnen und der ganzen Generation derer, die heute zur Schule gehen."¹⁾

2.24 Elterliches Anpassungsverhalten und Erziehung zu Leistungsmotivation

Die Form der elterlichen Leistungserziehung wird nicht wesentlich von der Bewertung der Sonderschule als Leistungsschule beeinflusst. Stellt die Sonderschule nach der Meinung der Eltern eine Leistungsschule dar und wird die schulische Ausbildung auch in der Sonderschule als sozialer Wert anerkannt, dann werden die Eltern sich um eine Erziehung zu schulischem Leistungsstreben des Kindes bemühen. Erziehung zu Leistungsstreben setzt wiederum aktives elterliches Anpassungsverhalten voraus. Der schulische Gütemaßstab wird entsprechend den tatsächlichen Fähigkeiten des Kindes reduziert, Schulerfolge werden auch dann positiv bewertet, wenn sie nicht "schichttypisch" sind. Dabei kann in den elterlichen Überlegungen das Ziel eines "Wiederaufstiegs" in die Volksschule kurz- und mittelfristig eine besondere Rolle spielen und die elterlichen Erziehungsmaßnahmen entscheidend gestalten. Bei der Verfolgung dieses Bildungszieles sind Überforderungen des Lernbehinderten nicht ausgeschlossen.

Gehen die Eltern davon aus, daß der Sonderschulbesuch einen weiteren Ausdruck gesellschaftlicher Diskriminierung darstellt, so werden sie wenig Wert auf schulisches Leistungsstreben legen, da Schulerfolge nicht als Möglichkeit zur Lösung sozialer Benachteiligung

1) Engelmayer, Otto : Psychologie für den schulischen Alltag, a.a.O., S. 30

betrachtet werden. Aufgrund der überwiegend passiv-resignativen elterlichen Haltung wird die Schule nicht als Ort sozialer Anerkennung und Wertschätzung oder als Möglichkeit zur Verbesserung des "Images" gesehen, weshalb die Erziehung zu schulischem Leistungsstreben weitgehend unterbleibt.

2.25 Sozialisation, Erziehung zu Leistungsmotivation und elterliches Anpassungsverhalten

2.251 Leistungsmotivation und Dominanz des elterlichen Sozialisationsangebots

Der überwiegende elterliche Einfluß zeigt sich u.a. auch in der Übernahme der Intensität des Leistungsstrebens durch das Kind. Die Internalisierung des Leistungsstrebens als Verhaltensmuster ist bei jenen Kindern besonders ausgeprägt, deren Eltern ebenfalls stark leistungsmotiviert sind. Secord - Backman beschränken den Begriff der Internalisierung auf das Eltern - Kind - Verhältnis, wenn sie darunter "the entire process by which the norms of the parents are adopted by the child" ¹⁾ verstehen, während H.G. Rolff - "Internalisierung, das heißt Verinnerlichung von Rollenerwartungen" ²⁾ - wie auch J.Wössner - "diese Vertiefung der gesellschaftlichen Normen im emotionalen Kern des Menschen nennt man auch Internalisierung" ³⁾ - die Definition des Begriffes Internalisierung über den Eltern - Kind - Bezug hinausgehen lassen.

1) Secord, Paul, F. - Backman, Carl, B.: Social Psychology, New York, 1964, S.553

2) Rolff, H.G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule, a.a.O., S.21

3) Wössner, J.: Soziologie, a.a.O., S.112

Th. Bartmann versteht unter häuslicher Erziehung "alle diejenigen Handlungen und Persönlichkeits-eigenschaften der Eltern sowie alle Eltern - Kind - Beziehungen ..., die das Familienklima, die Gesamt-atmosphäre im Elternhaus oder in der elterlichen Wohnung bestimmen." ¹⁾ A.Pressel ²⁾ geht davon aus, daß die Erziehung als ein "Spezialfall" der Sozialisation zu betrachten sei, "das Kind erwirbt die für seine soziale Umwelt funktionsfähigen Motive, Wertungen, Vorstellungen und Verhaltensmuster in Lern- und Identifikationsprozessen, die durch die Familie, der "Sozialisations-Agentur" strukturiert sind." ³⁾ Während A.Pressel neben Intention und Institution der Planung und Vermittlung von Lernprozessen auch das Kriterium des "Professionalismus" als Grundlage des Erziehungsprozesses hervorhebt, bedauert Fr.Neidhardt gerade den unprofessionellen Charakter der elterlichen Erziehung mit ihrem pädagogischen "Provenzialismus". "So muß es, nach Fr.Neidhardt, als ein gesellschaftliches Problem hohen Ranges angesehen werden, daß der wichtigste Produktionsprozeß der Gesellschaft, die Erziehung der Kinder, in der Familie überwiegend von Laien, d.h. dilettantisch, betrieben wird." ⁴⁾

-
- 1) Bartmann, Theodor: Psychologie der Lern- und Erziehungsschwierigkeiten, Bochum, 1971, S.93
 - 2) Siehe Pressel, Alfred: Sozialisation, in: Gamm, H.J. (Hrsg.): Erziehung in der Klassengesellschaft, München, 1970, S.128
 - 3) Mollenhauer, Klaus: Sozialisation und Schulerfolg, a.a.O., S.271
 - 4) Neidhardt, Fr.: Strukturbedingungen und Probleme familialer Sozialisation, in: Claessens, D. - Milhoffer, P. (Hrsg.): Familiensoziologie, a.a.O., S.219

Die kindliche Intelligenz durchläuft "Wachstumsphasen und entwickelt sich dabei an Umweltreizen." ¹⁾ Diese Umweltreize sind vielfältiger Natur und Herkunft. Sind es anfänglich in dominierendem Maße die Eltern, die dem Kind Wertorientierungen, Verhaltensweisen und Leitbilder vermitteln, so treten mit fortschreitendem Alter die Schule, Gruppierungen Gleichaltriger oder der Beruf bzw. die berufliche Umgebung als weitere "Sozialisations-Agenturen" hinzu. Zwar bietet die Familie "nur eine ausreichende Zuteilung von typifizierten Produktionen zum Personenaufbau für das junge Kind" ²⁾ und Schule sowie Spielgruppen ergänzen die "partikularistischen" durch die "universalistischen Produktionen" (H. Haferkamp), "die alle Besonderheiten der Situation übersehen, ... die vom Handelnden verinnerlicht, die Person weiter differenzieren," ³⁾ dennoch stellt sich die Frage, inwieweit das Kind durch elterliche Einflüsse bereits vorgeprägt ist und inwieweit eine weitere Aufnahme "universalistischer Produktionen" noch stattfinden kann. Darüberhinaus darf vermutet werden, daß "universalistische Produktionen" seitens der peer groups nicht selten die elterlichen Einflüsse verstärken. "Die Grunderziehung des Individuums, mit der die kulturellen Grundverhaltensregeln anerzogen werden, findet in den ersten Lebensjahren statt," ⁴⁾ d.h. zu einer Zeit der nahezu konkurrenzlosen Beeinflussung durch die Eltern.

1) Mierke, Karl: Begabung, Bildung und Bildsamkeit, Stuttgart, 1963, S.37

2) Haferkamp, Hans: Die Struktur elementarer sozialer Prozesse, Stuttgart, 1973, S.129

3) Haferkamp, Hans: Die Struktur, a.a.O., S.129

4) Claessens, Dieter: Familie und Wertsystem, a.a.O., S.29

Mit der Übernahme jener "kulturellen Grundverhaltensregeln" (D.Claessens) beginnt die Entwicklung der Leistungsmotivation. "Schon mit viereinhalb Jahren unterscheiden sich Kinder darin, ob sie in ihren Leistungsbemühungen mehr erfolgszuversichtlich oder mißerfolgsängstlich sind." ¹⁾ Den bedeutsamen Rang der familialen Sozialisation im Hinblick auf die Entwicklung des kindlichen Leistungsstrebens betont auch G. Grauer. "Die Leistungsmotivation wird zu einem entscheidenden Anteil bereits im Vorschulalter im 4. und 5. Lebensjahr ausgeprägt." ²⁾ Bis gegen Ende des 8. Lebensjahres tritt eine Verfestigung des von den Eltern internalisierten Leistungsstrebens ein, bei Nichtbehinderten kann gegen Ende des 10. Lebensjahres von einem Nachlassen dominanter Elterneinflüsse ausgegangen werden. Bei Lernbehinderten wird sich dieser Zeitraum der Elterndominanz wesentlich verlängern; diese nicht nur zeitlich verlängerte, sondern auch wesentlich intensivere Eltern - Kind - Beziehung ist auf die Auswirkung der Lernbehinderung zurückzuführen. Die "primäre Sozialisation" erhält durch ihre zeitliche Verlängerung bei Lernbehinderten noch eine zusätzliche Bedeutung, "sekundäre Sozialisationsträger" können erst in einem späteren Zeitraum wirksam werden.

Die kindliche Grundhaltung gegenüber dem Leistungsstreben ist vorwiegend durch die Eltern bestimmt, noch dazu nimmt "mit zunehmender Verfestigung der

-
- 1) Heckhausen, Heinz: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Fähigkeiten, a.a.O., S.204
 - 2) Grauer, Gustav: Die Entwicklung des Leistungsstrebens in: b:b:e Redaktion (Hrsg.) : Familien-erziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, a.a.O., S.60

Intelligenzgrundlage die Möglichkeit der Beeinflussung durch die Umwelt ab und zwar in immer stärkerem Maße." ¹⁾ Auch H. Heckhausen geht von der ausschlaggebenden Bedeutung der Anregung des Kindes in der Zeitspanne zwischen drei und acht Jahren aus, mit ihren "entscheidenden Folgen für die Höhe des später beim Eintritt ins Erwachsenenalter erreichten intellektuellen Entwicklungsniveaus." ²⁾

Sicher stellt die Primärgruppe "Familie" im Hinblick auf die Entwicklung der Leistungsmotivation nicht den ausschließlichen "Sozialisationssträger" (G. Wurzbacher) dar, durch eine Beschränkung auf ihr alleiniges Sozialisationsangebot würden jedoch "der Pluralismus und damit die gegebene Interdependenz der Gesamtheit der sozialen Gebilde einer Gesellschaft" ³⁾ nicht ausreichend berücksichtigt. Dies scheint besonders für die Beeinflussbarkeit des Kindes durch die Schule, aber auch durch die Gruppierungen Gleichaltriger zu gelten. Dennoch scheinen Aufnahmefähigkeit und vor allem Aufnahmebereitschaft gegenüber Außeneinwirkungen wesentlich durch das Elternhaus beeinflusst. Besonders im Hinblick auf eine mögliche Beeinflussung des Leistungsstrebens durch die Schule kann der Schichtzugehörigkeit des Kindes ein ausschlaggebender Rang zukommen, wie G. Iben veranschaulicht. "Da die Obdachlosenkinder durch die Art ihrer vorausgegangenen Erziehung völlig auf engen persönlichen

1) Mühle, Günther: Definitions- und Methodenprobleme der Begabtenforschung in: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen, a.a.O., S.87

2) Heckhausen, Heinz: Förderung der Lernmotivierung ... a.a.O., S.201

3) Wurzbacher, G.: Sozialisation - Enkulturation - Personalisation, in: Röhrs, H. (Hrsg.): Der Aufgabenkreis der pädagogischen Soziologie, Frankfurt am Main, 1971, S.274

Kontakt angewiesen sind, wenn in ihnen Lerneifer und Leistungsmotivationen geweckt werden sollen, der Lehrer aber andererseits, von ihrem Verhalten erschreckt, sich mit dem Panzer eines Vorurteils umgibt, haben diese Kinder fast keine Chance, zu einer angemessenen Schulleistung zu gelangen." ¹⁾

Auch scheinen einer Intensivierung des Leistungsstrebens bei den Kindern aus der randständigen Schicht ihre eigenen Bezugsgruppen mitunter im Wege zu stehen. H.G.Rolff geht davon aus, daß die Gruppierungen Gleichaltriger im Hinblick auf ihre Beeinflussungsmöglichkeiten "keine soziale Institution in der Art der Familie oder der Schule sind." ²⁾ Die vornehmlich schichthomogenen peer groups vermögen bei Angehörigen der randständigen Schicht, aufgrund der im Elternhaus internalisierten geringen Wertschätzung von Schule und Schulleistung, keinen "Verstärkereffekt" in Richtung einer Forcierung des Leistungsstrebens hervorzurufen; im Gegenteil scheint eine Potenzierung in Richtung Ablehnung des Leistungsstrebens denkbar und zwar im Gegensatz zu peer groups aus der Mittelschicht, die schulische Leistungen und Erfolge als Ausgangspunkt der Zuweisung sozialer Rollen und individueller Wertschätzung innerhalb der Gruppe heranziehen.

Die primäre Sozialisation und damit die überwiegende Erziehung zu Leistungsstreben finden im "familialen Binnenraum" statt und werden daher von der Familien-

1) Iben, Gerd: Randgruppen der Gesellschaft, a.a.O., S.30

2) Rolff, H.G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule, a.a.O., S.76

struktur beeinflusst. Die Familie ist jedoch auch Kontakt- und Nahtstelle zwischen Individuum, Bezugsgruppen und Gesellschaft. "Sie verklammert das Individuum mit der weiteren Sozialstruktur." ¹⁾ Fr. Weidhardt hält es für "unumgänglich" einzurechnen, "daß gesamtgesellschaftliche Bedingungen der familialen Umwelt direkt in das Interaktionssystem der Familie eingreifen und ihre Sozialisationseffekte mitbestimmen. Gesamtgesellschaftliche Bedingungen familialer Sozialisation werden an der Bedeutung schichtspezifischer Variablen evident." ²⁾ Zu gesamtgesellschaftlichen Einflüssen können subkulturelle Momente treten, d.h. Verhaltensweisen, "die bestimmten Gruppen innerhalb einer größeren Kultur eigentümlich sind." ³⁾ Insoweit sind elterliche Erziehungsziele, nach E. Weber "Ziele für Lernhilfen, pädagogische Spezialfälle soziokultureller Normen" ⁴⁾ nicht nur unter Aspekten der strukturellen familialen Gegebenheiten, sondern auch im Hinblick auf Sozialschicht und Gesellschaft zu sehen, was besonders hinsichtlich der Erziehung zu Leistungsstreben von Bedeutung sein kann. Dabei sind schichtspezifische Einflüsse von besonderer Signifikanz. "Alle Untersuchungen über Elterneinflüsse im Sozialisationsprozeß weisen darauf hin, daß die Verhaltensangebote für das Verhalten in der umgrei-

-
- 1) Goode, William, J.: Soziologie der Familie, München, 1967, S.13
 - 2) Weidhardt, Fr.: Strukturbedingungen und Probleme familialer Sozialisation in: Lüschen, G. - Lupri, E. (Hrsg.): KZfSS, Sonderheft 14, a.a.O., S.164
 - 3) Berelson, B. - Steiner, G.A.: Menschliches Verhalten, Bd. II, Weinheim, 1972, S.417
 - 4) Weber, Erich: Pädagogik, Bd.I, Donauwörth, 1972, S.80

fenden Sozialwelt durch das Selbstverständnis der jeweiligen Schicht geprägt sind." ¹⁾ Die elterliche Erziehung findet durch das "Herkunftsmilieu" für das "Herkunftsmilieu" statt, wodurch der elterliche Sozialstatus auf die nachfolgende Generation als eine Art "Startkapital" übertragen wird. "Wir wissen heute recht genau, daß die Sozialisationsprozesse im Elternhaus das Kind auf die Bewältigung der Probleme vorbereiten, die für die soziale Lebenswelt des Herkunftsmilieus typisch sind." ²⁾

Die Übertragung schichtspezifischer Charakteristika und die Vorbereitung auf das Leben im Herkunftsmilieu sind schon allein deshalb wahrscheinlich, da Erfahrungen und soziale Rollen aus anderen "Milieus" in der Regel fehlen. Dennoch würde man es sich gewiß zu einfach machen, wollte man von einer ausschließlichen Vererbbarkeit des Herkunftsmilieus ausgehen, womit sowohl sozialer Aufstieg wie auch Abstieg und damit soziale Mobilität insgesamt unberücksichtigt blieben. K. Mollenhauer warnt vor einer Überbedeutung der Schichtzugehörigkeit, wenn er vermutet, daß "die Aufschlüsselung der Daten nach Schichtzugehörigkeit dazu führen könnte, in der sozialen Position den allein ausschlaggebenden Faktor für Sozialisationsprozesse und damit auch für deren Folgen zu sehen. Solche Erklärungsversuche neigen - in Überschätzung der Leistungsfähigkeit der Rollentheorie dazu, der Berufsrolle des Ernährers für die

-
- 1) Abels, Heinz: Sozialisation - Befähigung zur Anpassung versus Befähigung zur Selbstentscheidung, in: Abels, H. (Hrsg.): Sozialisation in der Schule, a.a.O., S.7
 - 2) Cevermann, Ulrich: Schichtspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse, in: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen, a.a.O., S.298

familiären Sozialisationsprozesse universale Bedeutung zuzusprechen."¹⁾ Ebenfalls skeptisch hinsichtlich der Überbetonung schichtspezifischer Variablen zeigt sich Fr. Neidhardt, wenn er das "kognitive Anregungspotential" der Familie als eine wesentliche Voraussetzung der Erziehung zur Leistungsmotivation nicht nur "durch die allgemeinen familialen Strukturen und durch die gesellschaftliche Stellung, sondern auch durch die Persönlichkeitseigenschaften und kognitiven Fähigkeiten vor allem der Eltern" ²⁾ bestimmt wissen will.

Mit diesem Einwand gegen die Überbetonung und Schematisierung der Zusammenhänge zwischen primärer Sozialisation, Sozialschicht und "Prägung" des Individuums sollen jedoch nicht die Bedeutung und die Einflußmöglichkeiten der Eltern im Hinblick auf die Erziehung des Kindes und die Entwicklung des Leistungsstrebens geschmälert werden. E. Grauer geht davon aus, daß "mit steigendem sozialen Status ... die im Verlauf des familiären Erziehungsprozesses verinnerlichte Leistungsmotivation deutlich zunimmt." ³⁾ Eltern, die der Mittel- oder Oberschicht angehören, legen stärkere Betonung auf das Leistungsstreben der Kinder in der Schule als Eltern aus den unteren Schichten. Zwar stieß H. Hanselmann auf das "erziehungsungünstige Milieu in schlechtweg allen Kreisen und Ständen," ⁴⁾ doch weist die Häufigkeits-

1) Mollenhauer, K.: Sozialisation und Schulerfolg, a.a.O., S.282

2) Neidhardt, Fr.: Strukturbedingungen und Probleme familialer Sozialisation, in: Classens, D.; Milhoffer, F. (Hrsg.): Familiensoziologie, a.a.O., S.218

3) Grauer, Gustav: Die Entwicklung des Leistungsstrebens, a.a.O., S.73

4) Hanselmann, Heinrich: Sorgenkinder, Zürich, 1954, S.92

verteilung des "erziehungsungünstigen Milieus" vornehmlich in Richtung der unteren Schichten, wie auch G. Baumert hervorhebt. "Am geringsten ist das Interesse an der Erziehung und Ausbildung der Kinder in der unteren Unterschicht, in den Familien der Ungelernten," ¹⁾ nach A. Busemann kann von dem Zusammenhang, "je tiefer die soziale Schicht, desto früher bleiben die Kinder hinter den Forderungen der Schule zurück," ²⁾ ausgegangen werden. Mit der äußerst zurückhaltenden Anteilnahme an den schulischen Belangen werden gleichzeitig die schulischen Anforderungen sehr niedrig gehalten, so daß die Entwicklung eines intensiven Leistungsstrebens, das ein relativ hohes Aspirationsniveau voraussetzt, häufig gar nicht initiiert wird. Die Folgen der mangelhaften Leistungsermunterung und des geringen Leistungsstrebens bleiben nicht auf die schulische Sphäre beschränkt, sondern sie finden ihre Fortsetzung in der beruflichen Laufbahn, denn "es gibt einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem leistungswirksamen Sozialisationsprozeß in der Familie und dem leistungsabhängigen Placierungsprozeß in der Gesellschaft." ³⁾

Chr. Holzkamp geht davon aus, daß die elterliche Erziehung zu Leistungsstreben nur eine Variable innerhalb des gesamten kognitiven Erziehungsprozesses darstellt, der durch "Aspekte der Wertorientierung,

-
- 1) Baumert, G.: Einige Beobachtungen zur Wandlung der familialen Stellung des Kindes in Deutschland, a.a.O., S.316
 - 2) Busemann, Adolf: Zur Psychologie des Sitzbleibers in: Bracken, v. H. (Hrsg.): Erziehung und Unterricht behinderter Kinder, a.a.O., S.74
 - 3) Neidhardt, Fr.: Die Familie in Deutschland, in: Bolte, K.M. - Neidhardt, Fr. - Holzer, H. (Hrsg.): Deutsche Gesellschaft im Wandel, Bd. 2, Opladen, 1970, S.75

der Erziehungspraktiken, der verbalen Kommunikation, der ökonomischen Lage" ¹⁾ ergänzt wird. All jene Aspekte sind je nach Schichtzugehörigkeit der Eltern unterschiedlich ausgeprägt und darüberhinaus nicht voneinander isoliert, sondern in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit zu sehen.

2.252 Beeinflussung des kindlichen Leistungsstrebens durch die elterlichen Leistungserwartungen

Nach H. Heckhausen entwickelt sich hohes Leistungsstreben bei dem Kind am ehesten, "wenn beide Eltern ihm gegenüber hohe Leistungserwartungen hegen." ²⁾ Geringe elterliche Leistungsanforderungen, bereits die Vorstellung von geringen bzw. hohen Leistungsansprüchen kann je Sozialschicht differieren, stehen der Entwicklung eines intensiven Leistungsstrebens in der Schule im Wege und begünstigen die Bildung eines bescheidenen Anspruchsniveaus. Hohe elterliche Leistungserwartungen stellen zwar eine wesentliche, jedoch keine ausschließliche Determinante der Entwicklung der Leistungsmotivation dar. Neben der Intensität der Leistungsanforderungen kommen der Art und dem Zusammenhang, "in welchem die Leistungsforderung steht," ³⁾ Bedeutung zu, darüberhinaus spielt die elterliche Beurteilung des Leistungsversagens eine Rolle. Auch der Zeitpunkt,

1) Holzkamp, Christine: Die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten in: b.e. Redaktion (Hrsg.): Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, a.a.O., S.97

2) Heckhausen, Heinz: Förderung der Lernmotivierung ..., a.a.O., S.204

3) Steinert, Heinz: Wie Strategien sozialen Handelns, München, 1972, S.172

zu welchem die elterlichen Leistungsansprüche einsetzen, ist nicht unerheblich, "zu frühe und zu drastische, aber auch zu spät einsetzende Leistungsanforderungen behindern die Herausbildung des Leistungsstrebens." ¹⁾

Das Ziel der elterlichen Leistungserziehung besteht darin, daß das Kind das erwartete Leistungsstreben übernimmt, d.h. leistungsmotiviert wird. G. Grauer weist auf den Zusammenhang zwischen der Intensität der elterlichen Leistungserziehung und dem Ausmaß des kindlichen Leistungsstrebens hin. "Es stellte sich heraus, daß der Grad, zu dem sich die Schüler von ihren Eltern zu Leistungen ermuntert oder gedrängt fühlen, ihr Anspruchsniveau und ihre Leistungen erheblich beeinflusst!" ²⁾ Diese Beziehung kann bei Lernbehinderten nicht nur positive, sondern auch negative Auswirkungen hervorrufen, besonders dann, wenn Leistungsermunterungen in Form von Leistungsdruck geäußert werden oder wenn an den Behinderten der Maßstab eines nichtbehinderten Geschwisters angelegt wird.

Da die elterlichen Leistungsansprüche "nach wie vor schichtspezifisch" ³⁾ strukturiert sind, weisen auch die Mittel und Wege zur Realisierung der elterlichen Leistungserwartungen eine schichtspezifische Prägung auf. Während Kinder aus der Mittel- und Oberschicht

-
- 1) Rolff, H.G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule, a.a.O., S.42
 - 2) Grauer, G.: Die Entwicklung des Leistungsstrebens, a.a.O., S.80
 - 3) Schulte - Kemna, G.: Schichtenspezifische Sozialisationsprozesse, a.a.O., S.92

angehalten werden, intensives Leistungsstreben zu verinnerlichen, werden Kinder aus den unteren Schichten "mehr durch äußerliche Verhaltensvorschriften und geringe Leistungskonfrontation aufgezogen." ¹⁾ Ob diese an der Situation nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher konstatierten Erfahrungen auch für das lernbehinderte Kind Gültigkeit haben, dürfte wesentlich von der elterlichen Beurteilung der Behinderung abhängen. Gehen die Eltern davon aus, daß ihr Kind eigentlich nicht behindert und das Sonderschuldasein einem "unglücklichen" Umstand, der Abneigung des Lehrers, der Faulheit oder Interesselosigkeit zuzuschreiben ist, dann kann intensive Leistungserziehung eine wesentliche Rolle im Rahmen der elterlichen Erziehung spielen. Sind die Eltern jedoch von der Lernbehinderung ihres Kindes und ihrem irreversiblen Charakter überzeugt, dann dürften die Leistungskonfrontation und der Leistungsdruck kaum eine Bedeutung besitzen.

Trotz gemeinsamen Sonderschulbesuchs von Kindern und Jugendlichen aus verschiedenen sozialen Schichten bleiben schichtspezifische Orientierungen und Leitbilder der Sonderschüler bestehen, die von Tillmann - Butschkau vermuteten schichtspezifischen Sozialisationsformen "aus den familiären Einflüssen in einer Schicht und den Einflüssen der dieser Schicht entsprechenden Schulform" ²⁾ bestehen insofern nicht. Allerdings kommt dem Sonderschulbesuch in der Mittelschicht ein "schulischer Ausnahmeharakter" zu, so daß es an den von beiden Autoren vorgetragenen schichtspezifischen Sozialisationsformen keiner Änderung bedarf. Demnach

1) Rolff, H.G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule, a.a.O., S.43

2) Butschkau, U. - Tillmann, K.-J.: Politische Sozialisation in der Gesamtschule, München, 1972, S.71

beinhaltet die unterschichttypische Sozialisationsform¹⁾ die Konstellation Zugehörigkeit zur Unterschicht und Besuch der Volksschule, die mittelschichttypische Sozialisationsform zeichnet sich durch die Zugehörigkeit zur Mittelschicht und dem Besuch weiterführender Schulen aus. Aufgrund der Häufigkeit des Sonderschulbesuches könnte die randständige Sozialisationsform in der Zugehörigkeit zur randständigen Schicht und dem Besuch der Sonderschule für Lernbehinderte gesehen werden.

An Hinweisen über die je nach Sozialschicht unterschiedliche Ausprägung des Leistungsstrebens aufgrund unterschiedlicher elterlicher Leistungserwartungen fehlt es nicht. "Hohes Leistungsstreben - so G. Schulte - Kemna - korreliert denn auch signifikant mit Mittelschichtzugehörigkeit,"²⁾ das Leistungsinteresse der Kinder aus den unteren Schichten ist "kaum entwickelt und wird von den Eltern selten gefördert."³⁾ Berelson - Steiner betonen, daß "Kinder der unteren Klassen weniger Ermutigung von seiten ihrer Familie erhalten, ihre Ausbildung fortzuführen und werden sogar teilweise ausgesprochen entmutigt."⁴⁾ Nach A.K.Cohen sind es vor allem die Kinder aus den unteren Schichten, die zu "Problemen" werden, "weil es ihnen im Vergleich zu den anderen an Erziehung zu

-
- 1) Siehe Butschkau, U. - Tillmann, K-J.: Politische Sozialisation in der Gesamtschule, a.a.O., S.78
 - 2) Schulte - Kemna, G.: Schichtenspezifische Sozialisationsprozesse, a.a.O., S.101
 - 3) Werder, v. Lutz: Von der antiautoritären zur proletarischen Erziehung, Frankfurt am Main, 1972, S.40
 - 4) Berelson, B. - Steiner, G.A.: Menschliches Verhalten, Bd. II, a.a.O., S.293

Ordnung und Disziplin fehlt, weil sie weniger Interesse an geistiger Leistung und keine Unterstützung ihres Elternhauses bei der Erfüllung der Anforderungen der Schule haben." 1)

Die je nach Sozialschicht unterschiedliche Intensität der kindlichen Leistungserziehung ist auf mehrere Faktoren zurückzuführen. Die unterschiedliche elterliche Beurteilung der Schule, die schulischen Einstellungen, die unterschiedliche Bewertung der schulischen Qualifikation spielen ebenso eine Rolle, wie "die Erlebnisse in ihrer Kindheit, die Sozialschicht, mit der sie sich identifizieren, und die eigenen unbefriedigten Bedürfnisse und nicht erfüllten Hoffnungen, die die Grundlage des Motivationsystems bilden." 2) Nach G. Grauer bestimmt "zum einen das Bild, das die Eltern von sich haben, weitgehend die Art und das Ausmaß der Erziehungsanforderungen an die Kinder, zum anderen können Leistungsorientierungen der Eltern durch ihre Vorbildwirkung an die Kinder weitervermittelt werden." 3)

2.253 Elterliches Anpassungsverhalten und Leistungsüber- bzw. Leistungsunterforderungen des Kindes

Das Kind wird das seinen intellektuellen Fähigkeiten entsprechende Leistungsstreben am ehesten dann entwickeln, wenn die elterlichen Leistungserwartungen

-
- 1) Cohen, Albert, K.: Kriminelle Jugend, Reinbeck bei Hamburg, 1971, S.87
 - 2) Blackham, Garth, J.: Der auffällige Schüler, a.a.O., S.70
 - 3) Grauer, G.: Die Entwicklung des Leistungsstrebens, a.a.O., S.73

der kindlichen Lern- und Leistungskapazität angemessen sind. Lernen ist nach Haseloff - Jorswieck "diejenige intervenierende Variable, die längerfristige Neu-
anpassungen an äußere Umstände, an soziale Systeme und an innere Zustände erklärt." ¹⁾ Eine Erziehung zur Leistungsmotivation hat sich an der Lernkapazität zu orientieren. Der Begriff der Kapazität "trifft die jeweiligen individuellen Grenzen der Ausdehnung des Reaktions- und des Informationspotentials" ²⁾ und wird durch folgende Grenzen bestimmt:

- "1. Kapazität wird von einer biologischen weitgehend konstanten Grenze bestimmt.
2. Kapazität wird immer zugleich von einer von Intelligenz und vorgängigem Lernen abhängigen und nur langsam sich verschiebenden Grenze eingeengt.
3. Kapazität begegnet schließlich einer von der Motivation des Lernenden abhängigen, stärker variablen Grenze." ³⁾

Die Erziehung zu Leistungsstreben stellt demnach nur einen Faktor dar, der die Grenze der Lern- und Leistungskapazität beeinflussen kann. Im Hinblick auf die besondere Lernsituation ist vor allem die weitgehend biologische Determiniertheit der Lern-

1) Haseloff, O.W. - Jorswieck, E.: Psychologie des Lernens, Berlin - New York, 1971, S.13

2) Haseloff, O.W. - Jorswieck, E.: Psychologie des Lernens, a.a.O., S.186

3) Haseloff, O.W. - Jorswieck, E.: Psychologie des Lernens, a.a.O., S.186

und Leistungsgrenze von Bedeutung. Gerade im Rahmen des aktiven Anpassungsverhaltens wird diese Grenze nicht selten nur ungenügend berücksichtigt. Lernbehinderung wird als reversibel und korrigierbar betrachtet und deshalb der Lernbehinderte selbst Überforderungen, besonders in schulischen Belangen, ausgesetzt, die wiederum allen forcierten elterlichen Versuchen zu Leistungsstreben kaum Erfolgsaussichten einräumen. Die "Gefahr" des aktiven Anpassungsverhaltens liegt in ihren Überforderungstendenzen, die wiederum nicht ausschließlich durch die Familie, sondern durch gesellschaftliche oder zumindest durch schichtspezifische Einstellungen bedingt sind. Unter diesem Aspekt ist die Feststellung O. Specks von einem "noch nie dagewesenen Druck von Aufstiegserwartungen von seiten der Eltern, der Erwachsenen" ¹⁾ zu verstehen, die ihrerseits zusammen mit den "allgemeinen Entwicklungsbedingungen, d.h. Umweltverhältnissen unserer Zeit ... die Schwachbegabten in auffallendem Maße behindern und benachteiligen." ²⁾

Eine Überforderungssituation liegt nach H. Schmidtke dann vor, "wenn es zu einem Mißverhältnis zwischen der tatsächlichen Leistungsfähigkeit eines Individuums und den Leistungsanforderungen kommt." ³⁾

K.Mierke geht davon aus, daß alle Definitionsversuche des Begriffes Überforderung "als gemeinsames

1) Speck, Otto: Leistungsrückgang bei Schwachbegabten, in: ZfH, Oktober 1961, a.a.O., S.554

2) Speck, Otto: Leistungsrückgang bei Schwachbegabten, a.a.O., S.552

3) Schmidtke, Heinz: Arbeitswissenschaftliche Aspekte einer Theorie des Sozialisationsprozesses, in: Wurzbacher, G. (Hrsg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen, a.a.O., S.60

Moment das merkliche Überschreiten einer Letztgrenze der individuellen Leistungs-, Beanspruchungs- oder Belastungsfähigkeit beinhalten, also eine Gefährdung der "Bilanz der psychophysischen Energie" (H.Spencer), die sich auswirkt in einer Verschiebung der "Lage-, Stütz- und Spannungsverhältnisse innerhalb des Persönlichkeitsgefüges, also in einer Störung des seelischen Gleichgewichts." ¹⁾ Gesamtseelische wie auch funktionsspezifische Überforderungen wirken sich "in einer Folge aggressiver, regressiver und restitutiver Tendenzen" ²⁾ aus. Die aggressive Phase ist gekennzeichnet durch "auffallende Schwankungen und Fehlerhäufungen in einer Leistungskurve, Verzerrungen im Ausdrucksgeschehen, affektive Entladungen, ungesteuertes Sozialverhalten usw." ³⁾ In dieser Phase entwickeln sich "Irritabilität, Aggressivität und Minderwertigkeitsgefühle," ⁴⁾ die besonders bei Lernbehinderten zu beobachten sind, worauf K.W. Döring hinweist. "Aggressive bzw. regressive Verhaltensstörungen bei Sonderschülern resultieren daher zunächst aus der frustrierenden Wirkung, welche die Diskrepanz zwischen den kindlichen Möglichkeiten und den Anforderungen der Umwelt mit sich bringt." ⁵⁾

-
- 1) Mierke, Karl: Die Überforderung von Letztgrenzen der seelisch-geistigen Leistungs- und Belastungsfähigkeit in: Bracken, v. H. (Hrsg.): Erziehung und Unterricht behinderter Kinder, a.a.O., S.85
 - 2) Mierke, Karl: Die Überforderung von Letztgrenzen ..., a.a.O., S.87
 - 3) Mierke, Karl: Die Überforderung von Letztgrenzen ..., a.a.O., S.87
 - 4) Ross, Alan, O.: Das Sorgenkind, Stuttgart, 1967, S.137
 - 5) Döring, K.W.: Aggression und Aggressivität als Erziehungsprobleme, in: Röhrs, H. (Hrsg.): Das schwererziehbare Kind, Frankfurt am Main, 1969, S.65

Der Aggressionsphase folgt die Phase der Regression, die sich auszeichnet durch "steiles Absinken von Leistungskurven, Auflösung von Gestaltungs- und Ausdruckssymptomen, Aufgabe von Wert- und Gewissensbindungen, Resignation, Einschränkung von Sozialbezügen und Interesse usw." ¹⁾ K.Mierke vermutet, daß im "Normalfall" die Regressionsphase nach einem Wendepunkt in die Restitutionsphase übergeht, "die identisch ist mit der Rekonstruktion des persönlichen Spannungsbogens, mit Wiederanstieg der Leistung in einem neuen Übungsprozeß, mit seelischer und leistungsmäßiger Neuorientierung und mit der Wiederverfestigung des erschütterten Persönlichkeitsgefüges um neue Wertzentren." ²⁾ Die Restitutionsphase kann jedoch nur dann erreicht werden, wenn "innerseelische Disharmonien oder verwirrende Umwelteinflüsse" ³⁾ vermieden werden.

Die Ursachen der Überforderung des Kindes sind in überhöhten Ansprüchen von Eltern oder Umwelt zu sehen. Während das Individuum versucht, sich selbst ein erreichbares Anspruchsniveau zu bilden, "so daß maximale Befriedigung erreicht wird," ⁴⁾ erfolgt durch die Überforderung die Bildung eines wesentlich höheren, für das Kind unerreichbaren Anspruchsniveaus. Der kindlichen Belastungsfähigkeit sollte bei Lernbehinderten im Hinblick auf die partiellen oder totalen

-
- 1) Mierke, Karl: Die Überforderung von Letztgrenzen ..., a.a.O., S.88
 - 2) Mierke, Karl: Die Überforderung von Letztgrenzen ..., a.a.O., S.88
 - 3) Mierke, Karl: Die Überforderung von Letztgrenzen ..., a.a.O., S.88/89
 - 4) Krech, David - Crutchfield, Richard, S.: Grundlagen der Psychologie, Bd. I, Weinheim - Berlin, 1968, S.207

Entwicklungsanomalien einer Überforderung "weder durch die Schule noch durch das Elternhaus allzuviel zugemutet werden." ¹⁾

Stellt die im Rahmen aktiver Anpassung mögliche Überforderung des lernbehinderten Kindes eine extreme Position hinsichtlich der Erziehung zu Leistungsstreben dar, so können die Unterforderung des Kindes, d.h. "das Fehlen einer entwicklungsangepaßten Förderung" ²⁾ und damit die Leistungsstagnation als eine weitere Extremposition der elterlichen Leistungserziehung gesehen werden. Leistungsunterforderungen sind im Rahmen passiver elterlicher Anpassung denkbar, Resignation, Fatalismus, negative Schuleinstellungen können ein anregungs- und entwicklungsarmes "Milieu" hervorrufen. Die "unrealistisch kleinen Erwartungen in bezug auf die Leistungsfähigkeit des Kindes" ³⁾ finden zunächst ihren Niederschlag im Schulversagen, das Kind "versagt in der Schule auf die normalen altersgemäßen Forderungen". ⁴⁾

Schulische Mißerfolge bleiben jedoch nicht isoliert, berufliche Schwierigkeiten folgen, denn "das Produkt einer solchen Unterforderung ist ein Mensch, der sich nie voll entfalten wird, weil er sich gar nicht dazu aufgerufen fühlt, weil er aber auch nicht weiß, welche Kräfte und Möglichkeiten in ihm der Realisierung harren." ⁵⁾

1) Mierke, Karl: Die Überforderung von Letztgrenzen ..., a.a.O., S.90

2) Haug, Heidi: Das überforderte Kind, Bern, 1970, S.62

3) Ross, A.O.: Das Sorgenkind, a.a.O., S.137

4) Züblin, Walter: Das Schwierige Kind, a.a.O., S.62

5) Haug, Heidi: Das überforderte Kind, a.a.O., S.19

2.254 Ausbleiben des Leistungserlebnisses und Beeinflussung der Leistungsmotivation

Die Ergebnisse der Forschungen von H.Heckhausen und D.McClelland auf dem Gebiete der Leistungsmotivation legen nach K. Nagel den Schluß nahe, "daß die Leistungsmotivation hauptsächlich durch zwei Erwartungen (die relativ unabhängig von einander sind) bestimmt wird: von der Hoffnung auf Erfolg und der Angst vor Mißerfolg." ¹⁾ Hoffnung auf Erfolg und Aussicht auf Anerkennung durch Bezugsgruppen und Gesellschaft wirken ebenso als "Treibmittel" wie die Angst vor Mißerfolg, die nicht selten mit Ablehnung und Abwertung verbunden ist. Bereits die Definition von Erfolg bzw. Mißerfolg kann je nach Sozialschicht unterschiedlich erfolgen. Volksschulbesuch kann bei Angehörigen der randständigen Schicht bereits als Erfolg, bei Mittelschichteltern als Mißerfolg bewertet werden.

Krech - Crutchfield gehen davon aus, daß der sich im Kind - Umwelt - Bezug entwickelnde Gütemaßstab hoch genug sein wird, "um ein Erfolgsgefühl zu gewährleisten, andererseits aber doch nicht so hoch, daß die Erfolgswahrscheinlichkeit ernsthaft gefährdet wird." ²⁾ Dabei spielen bei der Bewältigung neuer Situationen Erfahrungen aus der Vergangenheit eine wesentliche Rolle. "Wurde bei früheren Gelegenheiten ein Ziel nicht erreicht, so setzen wir das neue Anspruchsniveau jetzt niedriger an.

1) Nagel, Klaus: Motivation, a.a.O., S.124

2) Krech, David - Crutchfield, Richard, S.: Grundlagen der Psychologie, Bd.I, a.a.O., S.207

Haben wir dagegen ein Ziel erreicht oder gar übertroffen, so erhöhen wir das nächstemal das Anspruchsniveau." ¹⁾ Das Ausbleiben des Leistungserlebnisses, eine Situation, der Lernbehinderte dann gegenüberstehen, wenn sie mit ihnen unangemessen hoch erscheinenden Forderungen der Volksschule konfrontiert werden, führt zu einer Senkung des eigenen Anspruchsniveaus. Inwieweit die Entwicklung des Anspruchsniveaus bei Lernbehinderten primär durch Angst vor Mißerfolg oder Hoffnung auf Erfolg beeinflusst wird, bleibt eine offene Frage. Es ist anzunehmen, daß sich beide Komponenten die Waage halten, wie dies Krech - Crutchfield, allerdings im Hinblick auf die Situation des Nichtbehinderten, vermuten. "Im allgemeinen halten sich diese beiden Tendenzen die Waage." ²⁾ Nach U. Kasztantowicz scheint bei lernbehinderten, debilen Kindern das Angstmotiv weniger im Vordergrund zu stehen. "Wir wissen zum Beispiel, daß debile Kinder sich im allgemeinen viel weniger ängstigen als andere So sind debile Kinder auch meist nicht Leistungsversager aus Gehemmtheit und Angst." ³⁾

H. Röhrs geht davon aus, daß das Ausbleiben des Leistungserlebnisses und der Selbstbestätigung "im Sozialbereich auf Grund konstanter Fehlleistungen zu Minderwertigkeitskomplexen führt. Sie machen den Menschen anfällig für alle Gefährdungen, die ihm

-
- 1) Krech, D. - Crutchfield, R.S.: Grundlagen der Psychologie, Bd. I, a.a.O., S.207
 - 2) Krech, D. - Crutchfield, R.S.: Grundlagen der Psychologie, Bd. I, a.a.O., S.207
 - 3) Kasztantowicz, Ulrich: Erziehen und heilen, Donauwörth, 1966, S.33

durch Pseudo-Leistungen scheinbar eine soziale Anerkennung einbringen." ¹⁾ Dies mag als ein Hinweis für die besondere Anfälligkeit von Lernbehinderten für Gefährdungen gewertet werden, da Leistungsmitserfolge dadurch zu kompensieren versucht werden. Aufgrund der Anfälligkeit für Gefährdungen entstehen für die Sonderschule besondere Aufgaben. "Was ihm - dem Sonderschüler, Anm.d.Verf., - daher in der neuen schulischen Umgebung vor allem zuteil werden muß, ist das Erlebnis des nicht mehr Ausgeschlossenenseins, der Bestätigung und des Erfolgserlebnisses." ²⁾ Nach E.Schomburg ³⁾ ist es vorrangige Aufgabe der Sonderschule, die "Grundbedürfnisse" des Sonderschülers, wie Sicherheit, Leistungsanerkennung, Psychohygiene, Vermittlung neuer Erfahrungen sowie seelische Gesundheit zu befriedigen.

Erfolgreiches Leistungsstreben bestärkt die Eigeninitiative und fördert das "intrinsische Lernen", das "Problemlösungen als Selbstzweck" ⁴⁾ anregt. Nach Fr.Neidhardt beinhaltet intrinsisches Lernen "ein Lernen, das nicht von außen, durch sozial vermittelte Belohnungen und Bestrafungen, also in einem Kontext gesellschaftlicher Abhängigkeit motiviert und gesteuert zu werden braucht," ⁵⁾

1) Röhrs, H.: Das gefährdete Kind, in: Röhrs, H. (Hrsg.): Das schwererziehbare Kind, a.a.O., S.12

2) Schomburg, Eberhard: Die Sonderschulen in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin - Spandau, 1963, S.117

3) Siehe Schomburg, E.: Die Sonderschulen in der Bundesrepublik Deutschland, a.a.O., S.117/118

4) Oevermann, Ulrich: Sprache und soziale Herkunft, a.a.O., S.34

5) Neidhardt, Fr.: Strukturbedingungen und Probleme familiärer Sozialisation in: Kießel, a.a.O., S.157

sondern es entsteht "durch Lust an der Sache selbst." ¹⁾
Die Beantwortung der Frage, ob bzw. inwieweit intrinsisches Lernen, das eine relativ hohe Leistungsmotivation voraussetzt, auch bei Lernbehinderten entwickelt werden kann, bedarf besonderer Untersuchungen.

2.255 Elterliche Erziehungspraktiken und Auswirkungen auf die Intensität des Leistungsstrebens

Elterliche Erziehungspraktiken, Erziehungsstile oder welche Terminologie auch immer gewählt wird, finden im Rahmen des familialen "Sympathie- und Dominanzsystems" (D.Claessens) statt. Während es im "Sympathiesystem" um die Verteilung der elterlichen Zuneigung, um die "Sympathiegerechtigkeit" geht, werden im "Dominanzsystem" die Fragen der Vorherrschaft, d.h. der Über- und Unterordnung innerhalb des Gesamtsystems Familie beantwortet. Beide Systeme, Dominanz- und Sympathiesystem, finden in beträchtlichem Maße ihren Niederschlag in der Beziehung zwischen den Generationen. Im Hinblick auf die Entwicklung der Leistungsmotivation kommt ihnen wesentliche Bedeutung zu, denn "die Genese einer hohen Leistungsmotivation wird von bestimmten Erziehungspraktiken im Sozialisationsprozeß beeinflußt." ²⁾

Die Pädagogik geht von drei unterschiedlichen Erziehungsstilen aus, dem autoritären, demokratischen und laissez-faire-Stil; nach J.G. Klink erfolgt die Erziehung "in der Spannung von Gegensatzpaaren:

-
- 1) Neidhardt, Fr.: Strukturbedingungen und Probleme familialer Sozialisation, in: KzfSS, a.a.O., S.157
 - 2) Oevermann, U.: Sprache und soziale Herkunft, a.a.O., S.34

Milde und Strenge, Gewährenlassen und Fördern. Sie wird fruchtbar durch ihr Maß." ¹⁾ Die elterliche Erziehungsideologie umfaßt "Wertorientierungen und instrumentelle Normen," ²⁾ wobei durch die Normen angegeben wird, "was - nach Meinung der Eltern - unter gegebenen Bedingungen im einzelnen geschehen soll." ³⁾ Die Erziehungsvariablen haben prozessualen Charakter, sie beziehen sich auf einen Vorgang, der von einem Ist-Zustand zu einem geplanten Soll-Zustand führt.

H.Heckhausen mißt den elterlichen Erziehungsstilen wie -zielen wesentliche Bedeutung für die intellektuelle und sachstrukturelle Entwicklung des Kindes bei. "Frühes Drängen der Mutter auf Selbständigkeit und Tüchtigkeit, Ermunterung des Kindes Fragen zu stellen und seine Umgebung zu erforschen, Geordnetheit von Zeit und Raum im Elternhaus für Spielen, Essen und Arbeiten, gepflegtes Sprachmilieu und frühes Bestehen auf richtigem Sprechen, Hilfe bei den Schularbeiten, falls nötig; intellektuelle Atmosphäre im Elternhaus." ⁴⁾ Dieser Katalog zur Anregung der Entwicklung der Leistungsmotivation hebt besonders die sachbezogene Sphäre der elterlichen Erziehung hervor, die durch die affektive, emotionelle Erziehung ergänzt wird, soll der gesamte

-
- 1) Klink, Job-Günter: Schwererziehbarkeit und Erziehungsschwierigkeit in der Schule, Hamburg, 1962, S.40
 - 2) Mollenhauer, K.: Sozialisation und Schulerfolg, a.a.O., S.274
 - 3) Mollenhauer, K.: Sozialisation und Schulerfolg, a.a.O., S.274
 - 4) Heckhausen, H.: Förderung der Lernmotivierung, a.a.O., S.201

Erziehungserfolg nicht in Frage gestellt werden. "Unless the child has a warm relation to another person, he will have little motivation for learning to expect from himself what others expect from him." 1) Das Fehlen einer affektiven Bezugsperson, in der Regel wird die affektive Rolle innerhalb des familialen Systems durch die Mutter wahrgenommen, kann zu einer gefühlsmäßigen Verarmung und darüberhinaus zu einem "leibseelischen Störungs- und Verkümmungskomplex" 2) führen. Das Kind "wird eine nur schwer zu überwindende Ich-Schwäche zurückbehalten, da ihm das "Urvertrauen", das es in seiner ersten Liebesbeziehung erwerben sollte, fehlt." 3) Ein derartiger Mangel an "Urvertrauen" liegt jedoch nicht nur bei Kindern in Heimen mit den Erscheinungsformen des Hospitalismus vor, auch Kinder aus Obdachlosensiedlungen scheinen in ihrer affektiv-emotionalen Erziehung vernachlässigt. "Jeden in der Sozialarbeit Tätigen steht der resignierte und leere Gesichtsausdruck der liebeseberrasigten Kinder aus Heimen und Obdachlosensiedlungen lebhaft vor Augen Den emotionalen Defiziten folgen bei diesen Kindern in der späteren Entwicklung die Lerndefizite auf dem Fuße." 4)

Nicht nur die optimale Entwicklung des Leistungsstrebens, sondern die Bildung der Leistungsmotivation überhaupt setzen emotionale, zwischenmenschliche

1) Secord - Backmann: Social Psychology, a.a.O., S.560

2) Weber, Erich: Pädagogik, Bd. I, a.a.O., S.21

3) Künzel, Eberhard: Jugendkriminalität und Verwahrlosung, Göttingen, 1965, S.31

4) Schmalohr, Emil: Den Kindern eine Chance, München, 1971, S.71

Beziehungen voraus. Hierbei kommen dem familialen Sympathiesystem innerhalb des Gesamt-Familiensystems und damit den Mutter-Kind-Beziehungen entscheidende Bedeutung zu. "Das erste System, mit dem der Mensch durch Verteilungsprozesse in Beziehung gebracht wird, aus denen er Produktionen empfängt und in das er seine Person verortet, ist das Mutter-Kind-System. Es ist sowohl von der Anzahl der Personen wie von den verteilten typisierten Produktionen wie von dem sich ausbildenden persönlichen Bewußtsein her das elementarste Handlungssystem." ¹⁾

Allerdings sollten im Rahmen der emotionalen Erziehung Extremsituationen wie Verwöhnung oder Verzärtelung mit der Möglichkeit der Reduktion des Anspruchsniveaus ebenso vermieden werden wie allzu starke Betonung der elterlichen, insbesondere der väterlichen Autorität. "Beherrschung durch den Vater ist ein Extrem, bei dem der Sohn wenig Selbständigkeit und wenig b-Leistung - Bedürfnis nach Leistung, anm.d.Verf., - entwickelt, weil der Vater die Entscheidungen trifft und weil vom Sohn nicht erwartet wird, daß er sich eigene hohe Maßstäbe setzt." ²⁾

Während Chr. Dominik von einer je nach Schichtzugehörigkeit unterschiedlichen Intensität der affektiven Zufuhr ausgeht - "der Säugling und das Kleinkind erfahren in der Mittelschichtfamilie mehr Wärme und direkten Kontakt mit den Eltern als in

1) Haferkamp, Hans: Die Struktur elementarer sozialer Prozesse, Stuttgart, 1963 S.126/127

2) McClelland, David, C.: Die Leistungsgesellschaft, n.a.G., S. 302

der Unterschichtfamilie" ¹⁾ - , konnte K.Mollenhauer keine wesentlichen Unterschiede im Pflegeverhalten der Eltern unter Berücksichtigung ihrer Schichtzugehörigkeit feststellen. "Die größte Bedeutung für alle Stadien des Sozialisationsprozesses sowie auch für die größte Zahl von Verhaltenseigentümlichkeiten ist dem frühen Pflegekontakt zwischen Kind und Pflegeperson zuzuschreiben. Bemerkenswert ist, daß sich im Hinblick auf ihn keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den sozialen Schichten zeigen." ²⁾

Bestehen unterschiedliche Vorstellungen über die affektiven Eltern-Kind-Beziehungen zwischen den sozialen Schichten, so erscheinen schichtspezifisch unterschiedliche Anforderungen und Leistungserwartungen außer Zweifel. Mittelschichteltern erwarten zu einem früheren Zeitpunkt als Angehörige der unteren Schichten selbständiges An- und Auskleiden des Kindes, sie fordern früher die Übernahme von Aufgaben im Elternhaus, das Streben nach Eigenständigkeit, Selbstkontrolle, Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit und nicht zuletzt Eigeninitiative und Verantwortung. Trotz höherer Ansprüche und Leistungserwartungen zeigt sich die Mutter aus der Mittelschicht gegenüber den Wünschen des Kindes flexibler, sie bemüht sich, kindbezogen zu wirken und die Individualität des Kindes zu fördern. Dabei spielen mehr oder minder stark ausgeprägte und je nach Sozialschicht unterschiedliche emotionale Bindungen nur eine, wenn auch maßgebliche Rolle. Bei der durchschnittlich wesentlich

1) Dominik, Chr. u.a.: Analyse und Postulat der Chancengleichzeit, a.a.O., S.290

2) Mollenhauer, K.: Sozialisation und Schulerfolg, a.a.O., S.282

höheren Kinderzahl der Angehörigen der unteren Schichten scheint ein Mindestmaß an Regelmäßigkeit und damit ein geringeres Eingehen auf die Individualität des einzelnen Kindes kaum zu vermeiden, weshalb der Familienstruktur in diesem Zusammenhang ebenfalls Bedeutung zukommt.

Chr. Holzkamp verweist auf die von Angehörigen der unteren und der Mittelschicht unterschiedlich verwendeten Steuerungsmöglichkeiten, dem rollen- und personenorientierten elterlichen Steuerungsverhalten. "In Familien mit rollenorientiertem Steuerungsverhalten erfolgen Regulierungen des Kindes häufiger auf Grund von Rollenerwartungen. In Familien mit personenorientiertem Steuerungsverhalten modifizieren dagegen die Persönlichkeitscharakteristika des Kindes die Eltern-Kind-Beziehungen." ¹⁾ Rollen- und personenorientiertes Steuerungsverhalten werden als unterschiedliche Ansätze der Realisierung einer ebenfalls unterschiedlichen elterlichen "Erziehungsideologie" gesehen. Schon allein die in der Rollentheorie unterschiedliche Interpretation der Rolle und des Verhältnisses von Rolle zu Individuum lassen Unterschiede in der Bewertung des rollenorientierten Steuerungsverhaltens aufkommen. Wenn "Regulierungen" aufgrund von Rollenerwartungen erfolgen, stellt sich die Frage des individuellen Spielraums innerhalb dieser Rollenerwartungen. Nach J.H.Fichter beinhaltet "die soziale Rolle sowohl äußere wie auch innere Verhaltensmuster, jede soziale Rolle ist auf mehr oder weniger allgemein gültige Weise definiert und genormt." ²⁾ Zwar stellen soziale Rollen

1) Holzkamp, Christine: Die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten, a.a.O., S.109

2) Fichter, Joseph, H.: Grundbegriffe der Soziologie, a.a.O., S.126/127

keine willkürlichen, starren oder automatischen Verhaltensmechanismen dar, andererseits ist jedoch, abhängig vom Grade der Verbindlichkeit der Erwartungen und der Sanktionsmechanismen, von einer unterschiedlichen Ausgestaltung des Ermessensspielraums auszugehen. F. u. G. Shaftel weisen darauf hin, daß Rollen "hinsichtlich ihrer Ichbezogenheit, oder im umfassenden Sinne als Musterformen sozialer Interaktion" ¹⁾ gesehen werden und räumen sowohl der Individualität des Verhaltens, "jeder Mensch bringt also aufgrund dieser Erfahrungen seine persönliche Interpretation der Rolle mit," ²⁾ wie der sozialen Normierung aufgrund der Erwartungen anderer, Spielraum ein. Wird dem Individuum ein größeres Maß an Gestaltungsmöglichkeit zugebilligt, dann sind die Unterschiede zwischen personen- und rollenorientiertem Steuerungsverhalten gering, wird hingegen der Ermessensspielraum stark begrenzt, dann können sich beträchtliche Unterschiede zwischen diesen beiden Möglichkeiten des elterlichen Steuerungsverhaltens ergeben. D.Claessens verweist darauf, daß beim Kind eine mit dem Erwachsenen nicht vergleichbare "Rolleneinfassung" besteht. "Das Kind hat doch noch keine so distinkte Rolleneinfassung wie der Erwachsene, befindet sich doch noch in einer recht offenen Auseinandersetzung mit der auf es eindringenden Gesellschaft." ³⁾

Dennoch, rollen- und personenorientiertes Steuerungsverhalten unterscheiden sich durch die Betonung der Individualität des Kindes. Das rollenorientierte

1) Shaftel, F.R. - Shaftel G.: Rollenspiel als soziales Entscheidungstraining, a.a.O., S.94

2) Shaftel, F.R. - Shaftel G.: Rollenspiel als soziales Entscheidungstraining, a.a.O., S.93

3) Claessens, Dieter: Rolle und Macht, München, 1970, S.36

elterliches Steuerungsverhalten bestimmt, "was man macht oder auch nicht macht." Das personenorientierte Steuerungsverhalten versucht nicht von außen in die Familie einzudringen, sondern es nimmt den umgekehrten Weg, womit der Spielraum des Kindes erweitert wird und Problemlösungen aus der Individualsphäre angegangen werden. Personenorientiertes Steuerungsverhalten "fordert den elaborierten Kode im Sprachverhalten und eine große Variabilität von angebotenen und dem Kind erlaubten Verhaltensweisen. Demgegenüber schränkt das rollenorientierte Steuerungsverhalten die angebotenen und erlaubten Verhaltensalternativen ein und der restringierte Sprachkode ist hier funktional angemessen." ¹⁾ Rollenorientiertes Steuerungsverhalten ist vorwiegend bei Angehörigen der unteren Schichten, personenorientiertes Verhalten bei Angehörigen der Mittel- und Oberschicht zu beobachten. Die darüberhinaus auch Schicht- bzw. Bezugsgruppenkonformität fördernde Rollenorientierung scheint einen Hinweis dafür zu geben, warum "Arbeiterkinder untereinander in Ansprüchen und Fähigkeiten, in Gewohnheiten, Neigungen, Interessen, in der Denkweise und in der Wertwelt ähnlicher als Kinder der wohlhabenden Schicht" ²⁾ sind.

Die elterlichen Disziplinierungstechniken werden, ähnlich dem elterlichen Steuerungsverhalten, unter dem Aspekt der Schichtzugehörigkeit gesehen. In den Erziehungsmitteln schlägt sich nieder "was die Eltern aufgrund ihrer Sozialerfahrungen in ihrer Umwelt - vornehmlich in der Berufsposition - für wichtig halten." ³⁾

-
- 1) Holzkamp, Christine: Die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten, a.a.O., S.109
 - 2) Busemann, Adolf: Beiträge zur Pädagogischen Milieukunde, Hannover, 1956, S.115
 - 3) Oevermann, Ulrich: Sprache und soziale Herkunft, a.a.O., S.35

H. Rosenbaum geht davon aus, daß "die Prägung der Persönlichkeitsstruktur durch die Arbeit kaum zu überschätzen ist, daß Beruf, bzw. konkrete Arbeitstätigkeit sowie Stellung des Arbeitenden im Produktionsprozeß einen nahezu umfassenden Einfluß auf die Familie, ihre Struktur und Lebensgewohnheiten haben;" ¹⁾ nach Chr. Dominik lassen sich "die schichtspezifischen Unterschiede in den Erziehungstechniken herleiten aus der Berufsposition der Väter und dem damit zusammenhängenden Bewußtsein."²⁾

Die "größte Sorge" (F. Haag) der Familie gilt sicherlich nicht nur bei Eltern der Mittelschicht, sondern auch in den unteren Schichten den Kindern, worauf F. Haag hinweist. "Den Kindern gilt die sicherlich größte Sorge der Familien in den Wohnunterkünften." ³⁾ Allerdings erfolgt die Realisierung elterlicher Zielsetzungen wie auch die Wahrnehmung der elterlichen Autorität in einer, je nach Schichtzugehörigkeit der Eltern, sehr unterschiedlichen Weise. Während Mittelschichteltern eine nahezu partnerschaftliche Eltern-Kind-Beziehung anstreben, gehen die Angehörigen der unteren Schichten von einem strikten Über-Unterordnungsverhältnis innerhalb der Familie aus, wobei die Väter eine besondere Dominanz beanspruchen. Die väterliche Autorität fordert Gehorsam als eine Art Selbstzweck und Selbstbestätigung, elterliche Ge- und Verbote müssen

1) Rosenbaum, Heidi: Familie als Gegenstruktur zur Gesellschaft, Stuttgart, 1973, S.117

2) Dominik, Christine, u.a.: Analyse und Postulat der Chancengleichheit, a.a.O., S.291

3) Haag, Fritz: Wohnungslose Familien in Notunterkünften, a.a.O., S.107

unbedingt eingehalten werden, auch wenn sie nicht situationsbedingt notwendig erscheinen; körperliche Bestrafung wie allgemein rigide Behandlung der Kinder sind nicht selten. Darüberhinaus gelten die Erziehungsmaßnahmen der Angehörigen der unteren Schichten nicht selten als oberflächlich, ungenügend motiviert, impulsiv und gelegentlich widersprüchlich. Elterliche, d.h. vorwiegend väterliche Anordnungen werden erfüllt, weil sie erfüllt werden müssen, jedoch nicht, weil das Kind von der Zweckmäßigkeit überzeugt ist. Die von R.K. Merton entwickelten Formen der Rollenausführung im Hinblick auf die Einstellung zur Rolle selbst würden ein Handeln im Sinne der Verhaltenskonformität nahelegen, d.h. "nur eine oberflächliche Identifikation mit den Rollenerwartungen." ¹⁾ Die Einstellungen der Kinder und Jugendlichen "bleiben dabei unberührt von den in den empfangenen Rollenanweisungen implizierten Handlungsmaximen. Die Person verfährt sozusagen zweigleisig: Ihr äußeres Verhalten mag gegenüber den Ansprüchen von anderen willfährig verlaufen, die "eigentliche" Meinung tangiert das kaum." ²⁾

Mittelschichteltern bevorzugen psychologische Erziehungsmaßnahmen, die sich vorwiegend in den Techniken der "conditional love" äußern. Sie appellieren an die kindliche Vernunft und schaffen ein "attraktives" Identifikationsangebot. Die Übernahme elterlicher Verhaltensweisen erfolgt nicht unter "Zwang", sondern dadurch, daß die elterlichen Ziele zu jenen der Kinder gemacht werden. Häufige Gespräche mit den

1) Gerhardt, U.: Rollenanalyse als kritische Soziologie, a.a.O., S.97

2) Gerhardt, U.: Rollenanalyse als kritische Soziologie, a.a.O., S.97

Kindern erweitern zusätzlich den Umfang des verbalen Kontaktes, der wiederum "eine entscheidende Rolle bei der intellektuellen Entwicklung" ¹⁾ spielt. Die Rollenausführung des Kindes aus der Mittelschicht scheint durch ihre "Einstellungskonformität" gekennzeichnet, d.h. die Internalisierung der rollenrelevanten Erwartungen findet statt, mit dem Ergebnis, "daß das Rollenhandeln übereinstimmt mit den offenen und verdeckten Einstellungen der Person." ²⁾

Fr.Neidhardt warnt vor einer Überschätzung der Bedeutung der Disziplinierungstechniken, da "die Affekte elterlicher Sanktionen nach Alter und Geschlecht der Kinder, auch danach, ob Vater oder Mutter sie einsetzen, differieren." ³⁾ Secord - Backman betonen "little is known concerning the consistency of parental behavior over the entire development span. Similarly, there may be little consistency in the behavior of the children at different ages." ⁴⁾ Nach B. Heraud sollte man nicht annehmen, "daß Kindheits-erfahrungen notwendigerweise zu bestimmten erwachsenen Persönlichkeitstypen führen, oder daß die Sozialisation in einer bestimmten Klasse Menschen mit identischen Klasseneigenschaften hervorbringt." ⁵⁾

-
- 1) Holzkamp, Christine: Die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten, a.a.O., S.89
 - 2) Gerhardt, U.: Rollenanalyse als kritische Soziologie, a.a.O., S.97
 - 3) Neidhardt, Fr.: Strukturbedingungen und Probleme familialer Sozialisation, in: KZfSS, a.a.O., S.159
 - 4) Secord - Backman : Social Psychology, a.a.O., S.573
 - 5) Heraud, Brian, J.: Soziologie und Sozialarbeit, a.a.O., S. 127

Die "elterliche Erziehungsideologie" zeigt nicht nur je nach Sozialschicht Unterschiede, auch innerhalb der Sozialschichten sind Unterschiede je nach Geschlecht zu vermuten, die in den unteren Schichten besonders beobachtet wurden. Mädchen werden in den unteren Schichten in stärkerem Maße als in der Mittel- oder Oberschicht "gefühlbetont" erzogen, sie erhalten mehr elterliche Aufmerksamkeit, mehr affektive Zufuhr und stärkeren Schutz als Knaben. Bei den Knaben kommt der Erziehung zu "Männlichkeit" in den unteren Schichten besondere Bedeutung zu. "Man darf dies wohl in dem Sinne deuten, daß solche Gruppen am leichtesten durch Demonstration ihrer Zugehörigkeit zur sozialen Kategorie der Männer gesellschaftliches Prestige erwerben können."¹⁾ U. Bronfenbrenner betont den Zusammenhang zwischen Geschlechterrollenstereotyp und Sozialschicht, "gegensätzliche Einstellungen und gegensätzliches Verhalten der Eltern treten nur in den unteren Schichten deutlich hervor und nehmen ab, sobald man die sozio-ökonomische Skala hinaufsteigt."²⁾

Die elterlichen Erziehungsstile und -techniken bleiben nicht auf den familialen Binnenbereich beschränkt. Die Eindrücke des innerfamilialen Bereichs werden durch Außeneinflüsse ergänzt. J.Kob fordert deshalb, d.h. angesichts der besonderen Bedeutung der Schule, "eine Anpassung der familiären Erziehungspraktiken an die Schulpädagogik",³⁾ G.Wurzbacher geht davon aus, daß die Erziehungsfunktion der Eltern nicht verringert,

-
- 1) Heintz, Peter : Ein soziologischer Bezugsrahmen für die Analyse der Jugendkriminalität, in: König, R.-Heintz, P. (Hrsg.): Soziologie der Jugendkriminalität, KZfSS, Sonderheft 2, a.a.O., S. 27
 - 2) Bronfenbrenner, Urie : Wandel der amerikanischen Kindererziehung, in: Friedeburg, v. Ludwig (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft, a.a.O., S. 326
 - 3) Kob, Janpeter : Erziehung in Elternhaus und Schule, Stuttgart, 1963, S. 22

sondern differenzierter geworden ist und deshalb kann "Erziehung nicht mehr schlicht unbewußtes Vorbild sein, sondern die Eltern müssen von einer funktionalen zu einer intentionalen Erziehung übergehen. Sie müssen ihr Ziel und ihren Maßstab kennen, müssen erziehungsbewußter werden."¹⁾

2.256 Identifikationsprozesse, Geschlechtsrolle und Leistungsstreben

Das Rollenlernen des Kindes erfolgt entsprechend den Altersstufen in unterschiedlichen Formen."Imitation und fraglose Erfahrung stehen am Anfang unseres Weges."²⁾ Die Nachahmung von Handlungen kann "als ein erster Versuch der Akquisition von Aktionsmustern gelten."³⁾ Die Imitation wird ergänzt durch die Identifikation, d.h. durch ein "Hineinversetzen in eine andere Person und Aneignung ihrer Verhaltensweisen und normativen Einstellungen."⁴⁾ Imitation und Identifikation beeinflussen nicht nur die individuelle Handlungsweise, darüberhinaus wird "eine gruppenspezifische Organisation der Werte, Normen und vor allem der Symbole vollzogen."⁵⁾ Die Identifikationsprozesse beginnen im affektiven Mutter-Kind-System, um sich mit zunehmendem Alter auf die gesamte Familie zu erweitern, wobei "je nach Struktur und Organisation

1) Wurzbacher, Gerhard : Soziologische Grundlagen der Familienpolitik, in: Kulp, B.-Schreiber, W. (Hrsg.): Soziale Sicherheit, Köln-Berlin, 1971, S. 349

2) Mitscherlich, A.: Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft, München, 1968, S. 27

3) Haseloff, O.W.-Jorswieck, W.: Psychologie des Lernens, a.a.O., S. 265

4) Weber, E.: Pädagogik, Bd.1, a.a.O., S. 41

5) Haseloff, O.W.-Jorswieck, W.: Psychologie des Lernens, a.a.O., S. 265

der Familiengruppe, dem heranwachsenden Kind stets nur ein begrenzter und zugelassener Kreis von Informationen zugänglich" ¹⁾ ist.

Dem Vorbild und damit den Möglichkeiten der Identifikation kommen im Rahmen der Erziehung wesentliche Bedeutung zu. "Bei der ganzen Erziehung ist das Vorbild immer noch das Erfolgreichste." ²⁾ Fehlende oder mangelhafte Identifikationsmöglichkeiten begünstigen die Entwicklung eines defizitären Kommunikationssystems, denn der grundlegende Prozeß "der Anpassung von Lebewesen an ihre jeweiligen Daseinsbedingungen" ³⁾ läuft nur unvollständig ab. Dies gilt insbesondere im Hinblick auf Sozialisation, Enkulturation und Personalisation des Individuums. Darüberhinaus sieht H.Haug "mangelhafte Gewissensbildung, Über-Ich-Schwäche und im Extrem Asozialität" ⁴⁾ als weitere Auswirkungen fehlender Identifikationsmöglichkeiten. P.R. Hofstätter betont die durch die Identifikation hervorgerufene Prägung des Individuums, wodurch das Kind im Laufe seiner Entwicklung dem Vorbild-so ähnlich wird, "wie etwa Ehepartner einander ähnlich werden," ⁵⁾ ein "Nebenprodukt" der primär auf Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten ausgerichteten Erziehung, das "für den Heranwachsenden selbst und wohl auch für die Gesellschaft mindestens ebenso

1) Haseloff, O.W. - Jorswieck, W.: Psychologie des Lernens, a.a.O., S.214

2) Hasselmann - Kahlert, Margaret: Das entwurzelte Kind, Stuttgart, 1955, S.1

3) Haseloff, O.W. - Jorswieck, W.: Psychologie des Lernens, a.a.O., S.213

4) Haug, Heidi: Das Überforderte Kind, a.a.O., S.40

5) Hofstätter, Peter, R.: Einführung in die Sozialpsychologie, Stuttgart, 1963, S.277

wichtig sein dürfte." 1)

Die Verbindung zwischen Identifikation und Leistungsstreben ist besonders dort ausgeprägt, wo das Vorbild "liebenswerte und begehrenswerte Züge aufweist. Zu den begehrenswerten gehören vor allem Tüchtigkeit in der Meisterung der vielen Anforderungen des Alltags und des Berufs." 2) Der beruflichen Position der Eltern bzw. des Ernährers kommt besonders dann Vorbildwirkung zu, wenn mit ihr anerkannter gesellschaftlicher Status, materieller Wohlstand, Besitz u. dgl. einhergehen. Wenn auch häufig von dem elterlichen Vorbild im Sinne eines einheitlichen elterlichen Identifikationsangebot die Rede ist, so darf nicht übersehen werden, daß die Identifikation des Kindes aufgrund spezifischer väterlicher oder mütterlicher Rollen, Verhaltensweisen oder Merkmalen erfolgt. T. Parsons geht davon aus, daß "Aufwachsen hauptsächlich bedeutet, die eigene Geschlechtsrolle als wesentlichen Bestandteil des Selbstbildes zu verinnerlichen." 3)

A. Mitscherlich vermutet im Hinblick auf die Wahrnehmung und Ausgestaltung der Geschlechtsrollen eine Schwächung der Vaterrolle und die Entwicklung zur "vaterlosen Gesellschaft." "Das vaterlose (und zunehmend auch mutterlose) Kind wächst zum herrenlosen Erwachsenen auf, es übt anonyme Funktionen aus, und wird von anonymen Funktionen gesteuert." 4)

1) Hofstätter, Peter, R.: Einführung in die Sozialpsychologie, a.a.O., S.277

2) Heckhausen, Heinz: Förderung der Lernmotivierung, a.a.O., S.203

3) Parsons, Talcott: Sozialstruktur und Persönlichkeit, Frankfurt a.Main, 1968, S.36

4) Mitscherlich, Alexander: Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft, a.a.O., S.243

Vaterlosigkeit ist nach A. Mitscherlich in erster Linie auf die technische Entwicklung zurückzuführen, "die fortschreitende Spezialisierung hat ... zur Vaterlosigkeit des ersten Grades geführt, zum Unsichtbarwerden des leiblichen Vaters oder, weniger einseitig pointiert: zur Schwächung der ersten Objektbeziehungen überhaupt." Die Folge dieser geschwächten Objektbeziehungen äußert sich in der Vaterlosigkeit "zweiten Grades" (A.Mitscherlich), wobei die personale Relation der Machtverhältnisse aufgelöst wird.

Die Ergebnisse der Familienforschung weisen auf eine Aufgabenteilung der Eltern innerhalb des familialen Systems hin. "Der Vater repräsentiert vor allem die instrumentale Dimension: das "äußere" System der Familie, ihre ökonomische Erhaltung, die Technik, die Lebensplanung, die Berufswelt; die Mutter dagegen vor allem die expressive Dimension: das "innere" System der Familie".²⁾ Die elterliche Aufgabenteilung ist jedoch nicht starr und unveränderlich, Unterschiede zwischen den sozialen Schichten sind offensichtlich. "Je niedriger die soziale Position, umso ausgeprägter tritt das in unserer Gesellschaft herrschende Geschlechterstereotyp hervor." ³⁾

Die Ausgestaltung der Vaterrolle wird entscheidend von der beruflichen Position und den am Arbeitsplatz gemachten Erfahrungen beeinflusst, denn der Beruf "ist im Leben des einzelnen von zentraler und prägender

1) Mitscherlich, Alexander: Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft, a.a.O., S.342

2) Lüdtke, Hartmut: Soziale Schichtung, Familienstruktur und Sozialisation, in: b:e Redaktion (Hrsg.): Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, a.a.O., S.136

3) Mollenhauer, Klaus: Sozialisation und Schulerfolg, a.a.O., S.284

Bedeutung." ¹⁾ Berufliche Erfahrungen werden in die private Sphäre der Familie übertragen, die familiäre Wertschätzung des Vaters ist sehr wesentlich durch seine berufliche Position und Tätigkeit gekennzeichnet. Nachdem die Berufsqualifikationen und -positionen je nach Sozialschicht unterschiedlich sind, erfolgen auch Ausgestaltung, Wahrnehmung und Wertschätzung der Vaterrolle bzw. des Vaters in sehr unterschiedlicher Weise. "Die kümmerliche Rollenerfüllung des Vaters in der Unterschicht, sein geringes Ansehen, unter Umständen seine begrenzten Fähigkeiten die Familie ausreichend zu unterhalten, führt zu Unterbewertungen in der für die Identifikation zentralen Prestigeverteilung." ²⁾ Der Vater der Unterschichtfamilie tritt, um die Minderung des Ansehens zu kompensieren, häufig autoritär auf; dies ändert jedoch nichts daran, daß die Mutter dominiert, wenngleich sich ihr keine Möglichkeiten zur eigenen Emanzipation bieten, denn sie ist ausschließlich zuständig für "Küche, Kinder, Kirche, selbst dann, wenn sie mit-arbeitet." ³⁾

Die verminderte Wahrnehmung der Funktionen im "äußeren System durch den Vater beeinflusst die Entwicklung der Leistungsmotivation, da gesellschaftliche Erwartungen und Anforderungen zumindest nur ungenügend übertragen werden. Darüberhinaus bleiben "die instrumentalen, universalistischen und spezifischen Wertorientierungen und Verhaltensmuster jenseits des

1) Rolff, Hans, G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule, a.a.O., S.24

2) Moser, Tilman: Jugendkriminalität und Gesellschaftsstruktur, Frankfurt am Main, 1970, S.319

3) Dominik, Chr. u.a.: Analyse des Postulats der Chancengleichheit ..., a.a.O., S.231

Intim=Privaten unausgebildet, da das innerfamiliäre Symbol für diese Orientierungen sozial nicht hinreichend zum Zuge kommt," ¹⁾ wodurch eine nur ungenügende Vorbereitung auf gesellschaftliche Wertorientierungen und Leitbilder erfolgt.

Versucht die Mutter die väterlichen Funktionen zu übernehmen, so werden gesellschaftliche Orientierungen, Normen und Verhaltensmuster nicht im Sinne des väterlichen Interpretationsschemas vermittelt, der Vater ist "strenger, leistungsbetonter und fordernder, besonders gegenüber Jungen," ²⁾ sondern mütterliche Einflüsse und Bewertungsschemata überwiegen, bei der Mutter finden die Kinder eher "Obhut, Wärme und Verstehen." ³⁾ Zusätzliches mütterliches Engagement könnte eine verstärkte Übernahme maternalen Denkens und damit eine intensive Internalisierung mütterlicher Orientierungen und Leitbilder anregen. Darüberhinaus ist bei Jungen "eine entsprechende Unsicherheit in der Geschlechtsrolle und ein erhöhter unbewußter Druck zu zwanghafter Männlichkeit" ⁴⁾ nach T. Moser nicht auszuschließen.

-
- 1) Neidhardt, Fr.: Schichtenspezifische Elterneinflüsse im Sozialisationsprozeß in: Wurzbacher, G.: Die Familie als Sozialisationsfaktor, a.a.O., S.186
 - 2) Neidhardt, Fr.: Die Familie in Deutschland, a.a.O., S.50
 - 3) Neidhardt, Fr.: Die Familie in Deutschland, a.a.O., S.50
 - 4) Moser, Tilman: Jugendkriminalität und Gesellschaftsstruktur, a.a.O., S.320

2.257 Schichtspezifische Wertorientierungen und ihr Einfluß auf die Entwicklung der Leistungs- motivation

Das sich in der Auseinandersetzung des Kind-Umwelt-
Bezuges entwickelnde Aspirationsniveau setzt Zukunfts-
orientierung und Übernahme des "deferred gratification
pattern" voraus. Ob ein Individuum hierzu bereit ist,
"hängt von den Wertorientierungen ab." ¹⁾ Von beson-
derer Bedeutung sind dabei jene Orientierungen, die
von klein an im Elternhaus betont werden, die Erziehung
zu Eigeninitiative, Selbständigkeit, Selbstkontrolle,
Gehorsam, Sauberkeit usw. Neben diesen Einzelzielen
sind die von B.C.Rosen ²⁾ entwickelten Wertorien-
tierungspaare von hervorragender Bedeutung, da sie
nicht Einzelorientierungen sondern ganze "Bündel"
von Orientierungen enthalten.

Das erste Alternativpaar beinhaltet die "aktivistische"
und "passivistische" Orientierung. "Sie betrifft das
Ausmaß, in dem die sozialen Instanzen der Gruppen das
Individuum ermutigen an die Manipulierbarkeit der
physischen und sozialen Umwelt zu glauben." ³⁾ Die
"aktivistische" Einstellung geht davon aus, daß
physische und soziale Umwelt modifiziert werden können,
während die "passivistische" Haltung von einem Fest-
halten an das Herkömmliche ausgeht und folglich das
Individuum durch die Gruppe zur Akzeptierung des
gegenwärtigen Zustandes aufgefordert wird.

1) Rolff, H.G.: Sozialisation und Auslese durch die
Schule, a.a.O., S.46

2) Siehe Rosen, B.C.: The achievement syndrome, in:
Am.Soc.Review, 1956, S.203 ff.

3) Rolff, H.G.: Sozialisation und Auslese durch die
Schule, a.a.O., S.46

Das zweite Wertorientierungspaar "gegenwarts-zukunftsorientiert" konzentriert sich auf die Verhaltensweisen der Immediate und deferred gratification pattern. "Gegenwartsorientiertes Verhalten richtet sich darauf, den Augenblick unmittelbar auszukosten." ¹⁾ Zukunftsorientiertes Verhalten hingegen bedeutet Konsum- und Bedürfnisaufschub, langfristige Planung und Entwicklung von Zielvorstellungen.

Die "familistisch-individualistische" Orientierung konzentriert sich auf die Stärke der Familien- und Verwandtschaftsbeziehungen. Die "familistische" Orientierung zeichnet sich durch Zurückstellung des eigenen Mobilitätsstrebens zu Gunsten familiärer und verwandtschaftlicher Beziehungen aus, während die individualistische Orientierung die individuelle Mobilität in den Vordergrund stellt.

Es zeigte sich, daß hoch leistungsmotivierte Schüler durch die Übernahme "aktivistischer, zukunftsorientierter und individualistischer" Wertorientierungen gekennzeichnet waren, während gering leistungsmotivierte Schüler sich durch die Übernahme "passivistischer, gegenwarts- und familistisch" orientierter Verhaltensweisen auszeichneten. Unterschiede zwischen den Wertorientierungen und der Intensität des Leistungsstrebens wurden durch unterschiedliche Schichtzugehörigkeit der Schüler begleitet. "Unterschichtkinder waren in den Kategorien "passivistisch," "gegenwartsorientiert" und "familistisch-orientiert" einzuordnen." ²⁾

1) Plümacher, Frank: Grundlegende Mechanismen frühkindlichen Lernens, Übernahme von Wertorientierungen und Einwirkungen von Erziehungsstilen in: Abels, H. (Hrsg.): Sozialisation in der Schule, a.a.O., S.134

2) Plümacher, Frank: Grundlegende Mechanismen...., a.a.O., S.134

G.Grauer geht davon aus, daß "die typische Mittelklassenerziehung das stärkere Leistungsstreben, aufstiegs- und zukunftsbezogene Wertorientierungen und damit ein höheres schulisches und berufliches Aspirationsniveau ¹⁾ vermittelt.

Aufgrund der im Elternhaus internalisierten Wertorientierungen stehen die Kinder/aus den unteren Schichten gegenüber Angehörigen der Mittelschicht dort in einer ungünstigeren Ausgangsposition, wo ohnedies vorwiegend Mittelschichtnormen und -erwartungen gelten, wie dies in den schulischen und beruflichen Bereichen erfolgt. Der "soziale Rollenzwang", "eine an die Erweiterung der Lernfähigkeit gebundene Kompensation fehlender arteigentümlicher Verhaltensschemata" ²⁾ wirkt bei Angehörigen der unteren Schichten, wenn ein hohes Maß an Leistungsstreben in gesellschaftlich anerkannten Bereichen erforderlich ist, im Sinne einer Einengung individueller Wahlmöglichkeiten.

K.M. Bolte et.al. weisen darauf hin, "daß Wertorientierungen der Unterschichten nicht eindeutig und konsistent sind." ³⁾ Während zum einen durch Internalisierung im Rahmen elterlicher Sozialisation eine "Vererbbarkeit" von Erwartungen, Rollen und Normen an die nachfolgende Generation festzustellen ist, scheint andererseits eine Beeinflussung durch "Gruppen und Institutionen, welche die "herrscheden Werte" reflektieren oder ausdrücklich propagieren" ⁴⁾

1) Grauer, Gustav: Die Entwicklung des Leistungsstrebens, a.a.O., S.76

2) Mitscherlich, Alexander: Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft, a.a.O., S.71

3) Bolte, K.M. - Kappe, D. - Neidhardt, Fr.: Soziale Schichtung, Opladen, 1966, S.110

4) Bolte, K.M. et.al.: Soziale Schichtung, a.a.O., S.110

nicht von der Hand zu weisen, worauf übrigens auch U.Bronfenbrenners These von der Überbrückung der Kluft unterschiedlicher, schichtspezifischer Erziehungsziele aufmerksam macht. Zwar geben schichtspezifisch geprägte soziale Werte und Wertorientierungen nach E. Wiehn "nur eine relative und trügerische Sicherheit, wenn man das Soziale als Wirklichkeit schlechthin zu erleben gewöhnt," ¹⁾ andererseits zeigen Untersuchungen, daß sich eben derartige Wertorientierungen auch bei Angehörigen der unteren Schichten als Ausgangsbasis des sozialen Handelns innerhalb der Bezugsgruppe und der eigenen Sozialschicht bewähren. Eine derartige "trügerische" Sicherheit wäre höchstens bei Aufnahme von Kontakten zu Angehörigen anderer Schichten, die auch andere Wertorientierungen verfolgen, denkbar. Wie das Kind aus den unteren Schichten "an seinem sozial bedingten Habitus, nicht an der abstrakten Norm herrschender Bildungs- und Verhaltenstraditionen" ²⁾ gesehen werden sollte, ist auch bei der Beurteilung der Wertorientierungen und Leitbilder der Eltern von diesem sozial bedingten "Habitus" auszugehen.

1) Wiehn, Erhard, R.: Soziales und Verhalten, Tübingen, 1971, S.100

2) Kossolapow, Line: Neuere Tendenzen in der pädagogisch-psychologischen Forschung und ihre Konsequenzen für die Kleinkindererziehung, in: Kleinkindererziehung, Bd. 2, a.a.O., S.48

2.258 Selbstbild von Eltern und Kind und Leistungsstreben

Je bescheidener die schulischen Leistungserfolge sind, umso geringer werden die Entwicklung von Eigenimpulsen und "intrinsischem" Lernen beeinflusst, umso schwieriger wird das Kind Selbstbestätigung und soziale Anerkennung gewinnen, umso schwieriger entwickelt sich schließlich auch ein positives Selbstbild, das wiederum "eine wichtige Vorbedingung für erfolgreiches Lernen" ¹⁾ darstellt. Butschkau - Tillmann gehen davon aus, daß das Kind, "das in die Gesamtschule eintritt, kein politisches Neutrum" ²⁾ ist, wobei "die bei den Eltern vorhandenen Einstellungen über gesellschaftliche Strukturen weitgehend auf die Kinder übertragen werden." ³⁾ Die elterlichen, vom Kind internalisierten Einstellungen über die gesellschaftlichen Strukturen und die Selbsteinordnung innerhalb des sozialen Schichtgefüges bestimmen nach Butschkau - Tillmann sehr wesentlich das elterliche und damit auch das kindliche Selbstbild. Neben der elterlichen Selbstbewertung sind es Außenstehende "significant others", die durch ihre Bewertung und Einstufung das elterliche Selbstbild ergänzen. R. Dahrendorf verweist auf die besonderen Schwierigkeiten, die sich bei der Selbstbewertung ergeben können. "Wie vage oder stereotyp dieses Gesellschaftsbild auch sein mag, es erfordert eine erhebliche Mühe der Reflexion und der Distanzierung von der

1) Overmann, U.: Sprache und soziale Herkunft, a.a.O., S.36

2) Butschkau, U. - Tillmann, H.-J.: Politische Sozialisation in der Gesamtschule, a.a.O., S.47

3) Butschkau, U. - Tillmann, H.-J.: Politische Sozialisation in der Gesamtschule, a.a.O., S.48

persönlichen Sphäre." ¹⁾ K.M. Bolte et.al. gehen davon aus, daß "im großen und ganzen Fremd- und Selbstzurechnung positiv miteinander korrelieren." ²⁾

Butschkau - Tillmann vermuten, daß "Eltern über ein ausgeprägtes Bewußtsein gesellschaftlicher Schichtung verfügen, das sich hauptsächlich an Berufsmerkmalen orientiert." ³⁾ Ob dabei auch eine aufgrund dieses Bewußtseins realistische Selbsteinstufung ermöglicht wird, hängt von verschiedenen Faktoren ab, selbst dann, wenn das Kriterium des Berufs als dominant anerkannt wird. K.M.Bolte et.al. weisen darauf hin, daß die Tendenz "sich selbst höher einzuordnen als man von anderen geordnet wird, ... nach unten im Statusaufbau zunimmt, obwohl die ganz unten liegenden doch meist auch sich selbst unten sehen." ⁴⁾ Die elterliche gesellschaftliche Selbsteinstufung wird von den Kindern übernommen. Ein Vergleich der elterlichen Berufsposition mit der schulischen Position des Kindes ist dabei möglich. A.Dührssen geht davon aus, daß für das Kind die Schule dasselbe ist, "was für den Erwachsenen der Beruf." ⁵⁾ Die Schulsituation bedeutet für das Kind eine Auseinandersetzung mit neuen Fragenkreisen. Diese neue Situation beinhaltet

1) Dahrendorf, Ralf: Dichotomie und Hierarchie, in: Dahrendorf, R. (Hrsg.): Gesellschaft und Freiheit, München, 1961, S.166

2) Bolte, K.M. - Kappe, D. - Neidhardt, Fr.: Soziale Schichtung, a.a.O., S.307

3) Butschkau, U. - Tillmann, H.J.: Politische Sozialisation, a.a.O., S.52

4) Bolte - Kappe - Neidhardt: Soziale Schichtung, a.a.O., S.308

5) Dührssen, Annemarie: Psychogene Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen, Göttingen, 1954, S.112

- "die Auseinandersetzung mit der gleichaltrigen Gruppe,
- die Auseinandersetzung mit einem Vorgesetzten, der nicht durch die affektiven Bindungen der Familie eine besondere Zuwendung bietet,
- die Auseinandersetzung mit Leistungsanforderungen." 1)

Das kindliche Selbstbild wird durch negative gesellschaftliche Einstellungen über die Lernbehinderung zusätzlich beeinträchtigt. Zugehörigkeit zur randständigen Schicht kann ohnedies aufgrund der Internalisierung elterlicher Selbsteinstufung zu der Annahme eines geringen eigenen Selbstwertes veranlassen, der durch den Besuch einer negativ bewerteten Schulform noch verringert wird. "Die allgemein gewordene Ableitung des eigenen Wertes schlägt um in die Erfahrung ihrer Nutz- und Wertlosigkeit." 2)

Neben der familialen sozialen Zuordnung kann die individuelle Ablehnung durch Mitschüler aufgrund der Schichtzugehörigkeit eine Rolle spielen. Mittelschichtkinder neigen nach Butschkau - Tillmann dazu, "den Unterschichtkindern aufgrund ihrer Sprach- und Verhaltensmerkmale von vornherein einen schlechteren sozialen Status zuzuschreiben. Unterschichtkinder empfinden das als Ablehnung und entwickeln daraus ein negatives Selbstbild, das Motivation, Aspiration und damit auch die Leistungsfähigkeit verringert." 3) Darüberhinaus schlägt sich Ablehnung durch die

1) Dührsen, A.: Psychogene Erkrankungen, a.a.O., S.112

2) Begemann, E.: Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler, a.a.O., S.113

3) Butschkau - Tillmann: Politische Sozialisation in der Gesamtschule, a.a.O., S.15 / 16

Mitschüler oder Lehrer nach H.Hess auch auf das äußere Erscheinungsbild des Kindes nieder, vor allem an seiner Unsauberkeit, dann aber auch an einem weiteren Sozialisationsmangel, an der nicht geglückten Verinnerlichung von zwischenmenschlichen Verhaltensnormen - in der Schulsprache: an seinem Betragen." ¹⁾

2.26 Zusammenfassung

1. Leistungsstreben und Leistungserfolg genießen in der Leistungsgesellschaft besondere Wertschätzung und soziale Anerkennung; umgekehrt werden verminderte Leistungsfähigkeit und reduziertes Leistungsvermögen sehr gering bewertet, wenn nicht sogar "diskriminiert".
2. Auch die Sonderschule für Lernbehinderte kennt Leistungsstreben.
3. Aktive Anpassung begünstigt die Entwicklung hoher Leistungsmotivation, wobei allerdings Überforderungssituationen nicht auszuschließen sind. Passive Anpassung steht der Entwicklung eines hohen Leistungsstrebens in der Schule entgegen, Unterforderungen des Kindes bzw. des Jugendlichen sind denkbar.
4. Die Entwicklung der Leistungsmotivation ist wesentlich durch die Sozialisation im Elternhaus bestimmt. Dadurch kommt den Sozialisationsvariablen erhebliche Bedeutung zu, weshalb die Schichtzugehörigkeit der Eltern von entscheidender Bedeutung für das schulische Leistungsstreben des Kindes sein kann. Mittelschichtkinder werden entsprechend

1) Hess, Henner: Zur Soziologie der Obdachlosen, in: Hollstein, Walter - Meinhold, Marianne (Hrsg.): Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen, Frankfurt am Main, 1973, S.161

der elterlichen Sozialisation und des aktiven Anpassungsverhaltens stärker leistungsmotiviert als Kinder in den unteren Schichten; dies scheint auch bei Lernbehinderten, soweit eine Erziehung zu Leistungsstreben möglich ist, zuzutreffen.

2.3 Hypothese 3: Erziehung zu Leistungsmotivation und Häufigkeit des Sonderschulbesuchs

Hypothese 3: Wenn Mittelschichteltern ihre Kinder für die Schule stärker leistungsmotivieren als die Eltern der unteren Schichten, werden die Gesamthäufigkeit des Sonderschulbesuches je Sozialschicht wie der durchschnittliche Sonderschulbesuch je Familie in der Mittelschicht geringer sein als in der randständigen und Unterschicht.

2.31 Die Bedeutung der Leistungsmotivation für den Besuch der Sonderschule für Lernbehinderte

Die Entwicklung und Intensität des Leistungsstrebens scheinen durch zwei "Ursachenbündel" beeinflusst, wenn nicht sogar bestimmt, dem intellektuellen Anlagepotential und der Förderung durch die Umwelt. Könnten diese beiden wesentlichen Determinanten des Schulerfolges voneinander getrennt werden, so könnte die Lernbehinderung von Verursachungsfaktoren innerhalb des Komplexes Veranlagung wie innerhalb des Komplexes "Milieufaktoren" hervorgerufen werden. Der Besuch der Sonderschule für Lernbehinderte könnte dann u.a. auch als Ausdruck "sozio-kultureller Benachteiligung" (E. Begemann) gewertet werden und, nachdem diese Benachteiligung nahezu ausschließlich in den unteren Schichten beobachtet wurde, als

Folge der elterlichen Schichtzugehörigkeit. Dabei beinhaltet die Schichtzugehörigkeit mehr als nur den Einkommens- oder Berufsstatus des Vaters und unter diesem Aspekt ist die These R. Pohls "Sonderschüler wird man nicht, weil der Vater Arbeiter ist," ¹⁾ zu verstehen.

Gleichzeitig käme der Entwicklung des Leistungsstrebens bei den sozio-kulturell benachteiligten Schülern entscheidende Bedeutung zu, da bei ihnen ein Zusammenhang zwischen Sonderschulbesuch und "Milieueinwirkung" vermutet wird. Bei Mittelschichtkindern werden vorwiegend genetische oder Krankheitsfaktoren als Verursachungsmomente des Sonderschulbesuchs angeführt. Der Entwicklung der Leistungsmotivation kommt bereits vor Beginn der Schulpflicht wesentliche Bedeutung zu, denn durch die Einweisung in die Sonderschule wird in der Regel ein endgültiger Schulzustand geschaffen, da Rücküberweisungen in die Volksschule lediglich Ausnahmecharakter besitzen. Jene Kinder, die durch die Eltern nicht zu Leistungsstreben in der Schule angehalten werden, könnten sich darüberhinaus zu den Schulversagern der Volksschule und damit zu potentiellen Sonderschülern entwickeln.

Andererseits darf vermutet werden, daß Mittelschichtkindern mit gleicher intellektueller Leistungskapazität wie Kinder der unteren Schichten aufgrund der Internalisierung stärkeren Leistungsstrebens oder aufgrund des elterlichen Leistungsdruckes der Besuch der Sonderschule mitunter erspart bleibt. Insofern erscheinen Kinder, denen es lediglich an der elterlichen Erziehung zu Leistungsstreben mangelt und die dadurch eine Schulform besuchen, die sie aufgrund potentieller

1) Pohl, Rudolf: Der Lernbehinderte im gegenwärtigen Schulsystem in: ZfB, 1971, Heft 2, S.100

Fähigkeiten und Möglichkeiten bei entsprechender Förderung nicht besuchen müßten, als sozio-kulturell benachteiligt. Dadurch kann der elterlichen Schichtzugehörigkeit im Hinblick auf den Besuch der Sonderschule für Lernbehinderte Bedeutung zukommen.

Allerdings muß betont werden, daß die Leistungsmotivation zwar einen wesentlichen Einfluß auf die Qualität und Art des Schulbesuches auszuüben vermag, daß jedoch die Bildbarkeit des Kindes und sein genetisches Potential von nicht geringerer Bedeutung für das "Schülerschicksal" sind. Eine ausschließliche Beschränkung auf den Beeinflussungsfaktor Leistungsmotivation würde den Ergebnissen der Bildungsforschung wie der Lern- und Entwicklungspsychologie ebenso wenig gerecht wie eine ausschließliche Konzentration auf den Faktor Anlage. Nach E. Weber liegen "die Grenzen der Lernfähigkeit und Erziehbarkeit im Zu-Erziehenden," ¹⁾ jedoch sollte eine Ausdehnung dieser Grenzen nicht mit übermäßigem Erziehungsdruck angestrebt werden, denn der Variationsspielraum der Erbanlagen, "die sogenannte Reaktionsbreite, verstanden als Summe aller bei den Erbanlagen möglichen Entwicklungen, ist genetisch begrenzt. Der Umweltgestaltung und Erziehung fällt die Aufgabe zu, das genetische Potential jeden Individuums optimal zu aktualisieren." ²⁾

1) Weber, Erich: Pädagogik, Bd. 1, a.a.O., S.26

2) Weber, Erich: Pädagogik, Bd. 1, a.a.O., S.26

2.32 Sonderschulbesuch und Anlage-Umwelt-Diskussion

Wenn davon ausgegangen wird, daß Kinder aus der Mittelschicht aufgrund eines stärkeren Leistungsstrebens als Angehörige der unteren Schichten in der Sonderschule unterrepräsentiert sind, dann ist damit die Anlage-Umwelt-Diskussion angesprochen, die im Rahmen des Besuches der Sonderschule für Lernbeninderte ausführlich geführt wird. Die Anerkennung der Beeinflussbarkeit des Schulerfolges und des Besuches der Schulform durch unterschiedliche elterliche Erziehung des Kindes zu Leistungsstreben zieht eine kritische Auseinandersetzung mit dem pädagogischen "Pessimismus und Optimismus" im Rahmen des Anlage-Umwelt-Schemas nach sich. Nach A.Pressel gilt die Erziehung als ein "Spezialfall" der Sozialisation.

Zuerst scheint in der Diskussion der Leistungsbeurteilung davon ausgegangen zu werden, daß "der Anteil von Anlage und Umwelt generell klar abgegrenzt werden" ¹⁾ und deshalb die Fragestellung nicht heißen kann, "wie groß ist der Anteil von Erb- und Umwelteinwirkungen - sondern - wie wirken genetische Anlagen und peristatische Bedingungen in der Entwicklung der individuellen Leistungsdisposition miteinander," ²⁾ doch ist die Beantwortung dieser Frage gerade im Hinblick auf die intellektuelle Situation der Lernbehinderten der unteren Schichten kaum eindeutig zu beantworten. Die Auswirkungen eines defizitären Anregungsniveaus des Elternhauses wie der sozio-kulturellen Umwelt sind

1) Müller, Richard, G.E.: Das erziehungsschwierige Schulkind, München, 1972, S.36/37

2) Gottschald, Kurt: Begabung und Vererbung, in: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen, a.a.O., S.135

vielfach untersucht, doch die zentrale Frage, ob die Kinder in den unteren Schichten in einer anderen sozio-kulturellen Umwelt, z.B. in Mittelschichtfamilien, in gleicher Häufigkeit die Sonderschule für Lernbehinderte besuchen würden, kann nicht eindeutig beantwortet werden. Allerdings scheint eine zufriedenstellende Beantwortung der Anlage-Umwelt-Diskussion auch nicht unter dem ausschließlichen Aspekt der elterlichen Leistungserziehung möglich. C. Coerper et.al. weisen darauf hin, daß "die allgemeine Schulleistung im Durchschnitt gesehen nicht allein von der Fähigkeit zu eigenpersönlicher Leistung und somit auch nicht primär von der Veranlagung abhängt, sie ist vielmehr auch ein Ergebnis der spezifischen Situation des ungepflegten Kindes, also eine Funktion äußerer Einflüsse." ¹⁾ Nach L. Schenk - Danzinger ist anzunehmen "daß die Heredität im unterdurchschnittlichen Bereich der Begabungsskala die gleiche Rolle spielt wie im überdurchschnittlichen, wo wir sie kaum in Zweifel ziehen. Schwachbefähigte Eltern vererben jedoch nicht nur sehr häufig ihr minderes Potential, sie schaffen auch ein Milieu, das die Erfahrungs- und Erlebnismöglichkeiten des Kindes stark einschränkt." ²⁾ Nachdem intellektuelle Fähigkeiten im Rahmen der primären Sozialisation entwicklungs- und beeinflussbar sind, zum anderen sich Erb- und Umwelteinflüsse nicht eindeutig voneinander isolieren lassen, kommen der "sozio-kulturellen Geburt" des Individuums, seiner sozio-kulturellen Entwicklung und damit seiner sozio-kulturellen Umwelt entscheidende Bedeutung für die

1) Coerper, C. - Hagen, W. - Thomae, H.: Deutsche Nachkriegskinder, Stuttgart, 1954, S.287

2) Schenk - Danzinger, Lotte: Begabung und Entwicklung, in: Thomae, H. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie, Bd.3, Entwicklungspsychologie, Göttingen, 1959, S.395

Bildung und Entfaltung der Gesamtpersönlichkeit zu. Diese kann, auch auf intellektuellem Gebiet positiv oder negativ beeinflusst werden, wobei den elterlichen Erwartungen, Orientierungen und Leitbildern ein wesentliches Maß an Beeinflussungsmöglichkeit zukommt. Eine Beeinflussung der Lernfähigkeit oder Erziehbarkeit ist vor allem im motivationalen Bereich zu vermuten, worauf Oevermann hinweist. "Vor allem **von den motivationalen** Voraussetzungen aber müssen wir annehmen, daß sie noch in weit größerem Maße als die Intelligenz von den sozio-kulturellen Lernbedingungen beeinflusst werden. H. Roth betont, daß "jede Art von Motivation nicht einfach eine ererbte, sondern eine erworbene Größe" ²⁾ darstellt, mangelhaftes oder intensives Leistungsstreben ist nach K.J.Huch "im Gegensatz zu einer weitverbreiteten Auffassung keine Sache des Willens oder gar der "Veranlagung", sondern ein Resultat elterlicher Erziehungseinflüsse." ³⁾

Eine ausschließlich durch den Faktor Umwelteinflüsse bedingte Lernbehinderung ist vor allem dann nicht auszuschließen, wenn die vielfach zitierten Untersuchungsergebnisse B.J.Blooms herangezogen werden, wonach "der Unterschied, den ein reiches und ein schwaches Erziehungsmilieu zustande bringen kann, bis zu 20 IQ-Punkte zu schätzen ist." ⁴⁾ Das elterliche Erziehungsmilieu erscheint nach B.J.Bloom deshalb so bedeutsam, weil "sich 50 % der menschlichen Intelligenzleistung in den ersten vier Jahren aufbauen,

-
- 1) Oevermann, Ulrich: Sprache und soziale Herkunft, a.a.C., S.27
 - 2) Roth, Heinrich: Einleitung und Überblick, a.a.C., S.31
 - 3) Huch, Kurt, Jürgen: Einübung in die Klassengesellschaft, a.a.C., S.60
 - 4) Schmalohr, Ernst: Den Kindern eine Chance, München, 1971, S.49

weitere 30 % bis zum vollendeten 8. und die restlichen 20 % bis zum vollendeten Reifezustand des 17-jährigen." 1)

W.Züblin geht davon aus, daß das Bestehen eines "sozial bedingten Schwachsinn" zwar anerkannt, seine Häufigkeit jedoch umstritten ist. "Als Ursache, vor allem als Mitursache, spielt auch schlechtes Milieu eine Rolle." 2) P.Moor erfaßt den Anteil des Verursachungsfaktors "Vererbung" zahlenmäßig. "Idiotie ist nur bei 50 % der Fälle ererbt, bei Hilfsschülern dagegen beruht die Geistesschwäche bei 90 % der Fälle auf Vererbung." 3) F. Oeter gibt zu bedenken, "daß sich unter den Asozialen verhältnismäßig viele Hilfsschüler befinden, ohne daß indes immer Schwachsinn vorliegt." 4) I.Kemmler führt aus, daß "leistungsschwache Jungen wie leistungsschwache Mädchen zu Schulversagern werden vor allem wegen mangelnder Intelligenz, ungünstiger Arbeitseigenschaften und einem wenig anregenden und leistungsfördernden Milieu," 5) L.Schenk - Danzinger weist auf die mögliche entscheidende Bedeutung des anregungsarmen Milieus hin, wodurch sich "eine vielleicht durchschnittliche oder nur wenig geschwächte Anlage durch Mangel an Förderung nicht über eine Grenzdeblilität oder Deblilität hinaus entwickeln kann." 6) Ähnlich negative Auswirkungen eines

1) Schmalohr, Ernst: Den Kindern eine Chance, a.a.O., S.53

2) Züblin, Walter: Das Schwierige Kind, a.a.O., S.26

3) Moor, Paul: Heilpädagogik, a.a.O., S.131

4) Oeter, Ferdinand: Sozialisation, Enkulturation, Personalisation - Störungen in medizinischer Sicht in: Wurzbacher, G. (Hrsg.): Der Mensch, a.a.O., S.105

5) Kemmler, Iily: Erfolg und Versagen in der Grundschule, Göttingen, 1970, S.90

6) Schenk - Danzinger, Lotte: Begabung und Entwicklung, a.a.O., S.395

"sozio-kulturell destruktiven Lebenskreises" auf die intellektuelle Entwicklung befürchtet H.Röhrs, denn es werden "vor allem die sekundären Begabungsfunktionen wie Interesse, Konzentrationskraft, Motivation, Leistungserlebnis ausfallen, die wiederum ganz entscheidend für die Begabungsentfaltung sind." ¹⁾

Während P.Moor die Lernbehinderung nahezu ausschließlich anlagebedingt sieht, geht E. Begemann von den Umweltfaktoren als primäre Verursachungsfaktoren der Lernbehinderung aus. "Hilfsschüler können im allgemeinen nicht verstanden werden als durch erblich oder organisch bedingte Schwachsinnzustände zu nur mangelhaften Schulerfolgen determiniert. Sie sind nicht durch ein primitives Denken, durch Entwicklungsrückständigkeit zu definieren, sondern als durch eine bestimmte Bildungsgenese in einem soziokulturellen Lebensraum zu einer spezifischen Leistungs- und Verhaltensform Gewordene zu begreifen, die auch weiter erziehungs- und bildungsfähig sind." ²⁾

In der unterschiedlichen Beurteilung der Bildungsfähigkeit der Kinder der unteren Schichten treffen sich die unterschiedlichen Argumente der "Anlage"- und "Umwelttheoretiker", wobei die Heilpädagogik zu einer Bevorzugung der Anlagekomponente zu tendieren scheint. Zwar räumen auch die "Anlage-theoretiker" ein gewisses Mindestmaß an Bildbarkeit ein, das im Bildungsangebot der Sonderschule verwirklicht wird, doch scheinen die intellektuellen

1) Röhrs, Hermann: Das gefährdete Kind, a.a.O., S.12

2) Begemann, Ernst: Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler, a.a.O., S.85

Möglichkeiten durch den Anlagefaktor relativ eng begrenzt. Für die Befürworter der Umwelttheorie sind es gerade jene Grenzen, die als verrückbar gelten, wenn eine entsprechende intellektuelle Förderung zur Verfügung steht. Die Ergebnisse von Intelligenztests werden aufgrund der vermuteten sprachlichen Bevorzugung von Mittelschichtkindern und der Benachteiligung von Kindern aus unteren Schichten als Beurteilungsmaßstab der Intelligenz abgelehnt. Auch im Hinblick auf die mutmaßlichen Konsequenzen einer gezielten Förderung der Leistungsmotivation gehen die Meinungen von "Umwelt"- und "Anlagetheoretikern" beträchtlich auseinander. Während die Lernbehinderung für die Anhänger der Anlagetheorie irreversibel erscheint, ist es für die Umwelttheoretiker sehr wohl möglich, diese Behinderung durch entsprechende Förderungsmaßnahmen, die möglichst im Vorschulalter einsetzen sollten, zu überwinden.

Gegen beide "Extrempositionen" erheben sich Bedenken. G. Kanter vermutet, daß die Ableitung einer sozio-kulturellen Benachteiligung aus der bloßen Tatsache einer Schichtzugehörigkeit (ohne Berücksichtigung der Individuallage), nicht frei von mittelschichtbestimmtem Denken" ¹⁾ ist. Ein eindeutiger, direkter Bedingungs-zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und Lernbehinderung sowie Sonderschulbesuch ist nur sehr schwierig und über theoretische Hilfskonstruktionen nachzuweisen. "Aus der bloßen Tatsache, daß ca. 80 % der lernbehinderten Sonderschüler sozialen Belastungsfaktoren unterliegen, läßt sich nicht schon

1) Kanter, G.: Lernbehinderungen, Lernbehinderte, a.a.O., S.183

ableiten, daß dies das entscheidende und zentrale Bestimmungskriterium für jene Gruppe sei." ¹⁾

Darüberhinaus würde man die Funktion der die Schichtzugehörigkeit determinierenden Variablen verkennen, wollte man sie zum einen als Determinanten der Schichtzugehörigkeit, was sie fraglos sein sollen, und gleichzeitig als Determinanten der Lernbehinderung betrachten. Gewiß können niedrig bewertete Berufspositionen der Eltern mit sehr bescheidenem Einkommen, beengte Wohnverhältnisse, hohe Kinderzahl, niedriges elterliches Bildungsniveau und geringer intellektueller Anregungsgehalt des Elternhauses "Bedingungsfaktoren im Umfeld der geistigen Retardation, des Leistungsveragens und der Verhaltensauffälligkeit sein. Aber es wäre falsch, sie als singuläre Verursachung des Lern- und Leistungsveragens zu betrachten. Sie sind Kovarianten eines meist komplexen Wirkungsgefüges." ²⁾

Zur Rolle der Begabung im Problemzusammenhang von Erziehungs- und Lernschwierigkeiten läßt sich nach Th. Bartmann feststellen, "daß - von extremen Begabungsausfällen abgesehen - keine direkte Abhängigkeit des Schulerfolgs von der allgemeinen Begabungshöhe nachzuweisen ist. Eine indirekte Abhängigkeit scheint insofern zu bestehen, als bei mittlerer bis niedriger Intelligenz situative Faktoren (häusliches Milieu und Unterrichtsmethode) das schulische Schicksal des Kindes stärker mit beeinflussen, als bei intellektuell gut ausgestatteten Kindern." ³⁾ G.Mühle hält die

-
- 1) Kanter, G.: Lernbehinderungen, Lernbehinderte ..., a.a.O., S.183
 - 2) Kanter, G.: Lernbehinderungen, Lernbehinderte ..., a.a.O., S.208
 - 3) Bartmann, Theodor: Psychologie der Lern- und Erziehungsschwierigkeiten, Bochum, 1971, S.59

Gleichsetzung von Leistungs- mit Begabungsmängeln als "ein bequemes, häufig gedankenlos angewendetes Verfahren, im pädagogischen Bereich aber kommt es einem "Entlastungsurteil" gleich, das den Erzieher freispricht;" ¹⁾ O. Engelmayer sieht in der Schulleistung einen "trägerischen Maßstab für echte Begabung. Zwischen Begabung und Leistung (insbesondere Schulleistung) besteht kein strenger Bedingungs-zusammenhang." ²⁾ E. Pinkert warnt davor, selbst bei Erfüllung schulischer Anforderungen auf einen leistungsintensiven und leistungseffektiven Einsatz des vorhandenen Intelligenzpotentials zu schließen. "Aus dieser Tatsache, daß erst ein gewisses Maß an Intelligenz das Bewältigen bestimmter schulischer Anforderungen ermöglicht, darf jedoch keinesfalls umgekehrt geschlossen werden, daß das vorhandene Intelligenzpotential gleichsam zwangsläufig entsprechend leistungsintensiv und leistungseffektiv eingesetzt wird." ³⁾

Die Begriffe "Begabung" und "Intelligenz" sind nicht immer einheitlich definiert, wodurch die Diskussion nicht erleichtert wird. R.G.E. Müller versteht unter der Begabung eines Individuums "die Gesamtheit seiner anlagemäßig vorgegebenen geistigen Ausstattung oder Leistungskapazität Die geistige Begabung nennt man Intelligenz." ⁴⁾ Intelligenz als Teilaspekt der Begabung sowie Begabung selbst werden ausschließlich

-
- 1) Mühle, Günther: Definitions- und Methodenprobleme der Begabtenforschung, in: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen, a.a.O., S.69
 - 2) Engelmayer, Otto: Begabung, in: Ballauf, Theodor - Hettwer, Hubert (Hrsg.): Begabungsförderung und Schule, Darmstadt, 1967, S.41/42
 - 3) Pinkert, Egon: Schulversagen und Verhaltensstörungen in der Leistungsgesellschaft, a.a.O., S. 156
 - 4) Müller, Richard, G.E.: Das erziehungsschwierige Schulkind, a.a.O., S.36

durch das genetische Potential bestimmt. Ganz anders stellt sich der Begriffsinhalt der Intelligenz bei H.Aebli dar, wenn diese als "die Fähigkeit, die Leistungen zu vollziehen, welche die soziale Umwelt vom Individuum erfordert," ¹⁾ verstanden wird. K.V.Müller hebt den Leistungscharakter der Begabung hervor, die nicht nur die testmäßig feststellbare Intelligenz beinhaltet, "sondern eine höchst komplexe, aus teilweise substituierbaren Eigenschaften integrierte und durch mannigfache Antriebe aktivierte Fähigkeit, sich als geistig tüchtig zu erkennen zu geben und in Leistung zu bewähren." ²⁾ W.Arnold schließlich sieht in der Begabung "ein endogenes Faktum, das sich in Leistung und Werken ausweist, aber andererseits auch sozio-kulturelle Momente enthält," ³⁾ und nimmt mit dieser Definition eine Mittelstellung zwischen dem teilweise durch Anlage- bzw. Umweltfaktoren ausschließlich definierten Begabungsbegriff ein.

2.33 Häufigkeit des Sonderschulbesuchs und Sozialschicht

Nachdem Mittelschichteltern ihre Kinder stärker leistungsmotivieren als Eltern aus den unteren Schichten und der Intensität des Leistungsstrebens eine mitunter ausschlaggebende Rolle bei der Art des Schulbesuchs zukommt, muß der Nachweis erbracht werden, daß Kinder aus den unteren Schichten tatsächlich

-
- 1) Aebli, Hans: Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen, in: Begabung und Lernen, a.a.O., S.166
 - 2) Müller, Karl, Valentin: Begabung und soziale Schichtung in der hochindustrialisierten Gesellschaft, a.a.O., S.30
 - 3) Arnold, Wilhelm: Bildungswilligkeit der Eltern im Hinblick auf ihre Kinder, in: Begabung und Lernen, a.a.O., S.373

häufiger die Sonderschule für Lernbehinderte besuchen als Kinder aus der Mittelschicht.

Dabei sind zwei unterschiedliche Aspekte zu berücksichtigen, einmal aufgrund des Vergleichs zwischen der durchschnittlichen Kinderzahl je Familie der Angehörigen der verschiedenen Schichten sowie aufgrund des Vergleichs des durchschnittlichen Sonderschulbesuchs je Familie unter Berücksichtigung der Schichtzugehörigkeit. Die durchschnittliche Kinderzahl, so die Vermutung, liegt bei den Angehörigen der unteren Schichten höher als bei jenen aus der Mittelschicht, darüberhinaus werden im Durchschnitt je Familie mehr Kinder aus den unteren Schichten die Sonderschule für Lernbehinderte besuchen als Kinder und Jugendliche aus der Mittelschicht.

2.331 Familiengröße und Sozialschicht

F. Oeter vermutet, daß "die Rationalisierung der sexuellen Verhaltensweisen soweit fortgeschritten ist, daß die proletarische Großfamilie heute nur noch eine unbedeutende Randerscheinung der Gesellschaft bildet." ¹⁾

Ferner geht F. Oeter davon aus, daß kinderarme wie kinderreiche Familien heute nahezu gleichmäßig über alle Sozialschichten verteilt sind, so daß von einem typischen, schichtspezifischen Merkmal im Sinne des Kinderreichtums oder der Kinderarmut nicht die Rede sein kann. "Im übrigen aber sind ganz offenbar kinderlose, kinderarme und kinderreiche Familien über nahezu alle Einkommensschichten relativ gleichmäßig gestreut anzutreffen, das heißt, es besteht keine stärker ins

1) Oeter, Ferdinand: Familie im Umbruch, Lemgo, 1960, S.51

Gewicht fallende Korrelation zwischen Kinderzahl und elterlichem Einkommen." ¹⁾ Eine Vielzahl von Untersuchungen verweist jedoch gerade auf den gegenteiligen Zusammenhang und läßt die "proletarische Großfamilie" besonders innerhalb der randständigen Schicht nicht als eine unbedeutende Randerscheinung gelten. Zwar weist F. Fürstenberg darauf hin, daß die Zwei-Generationen-Familie "mit ein bis zwei Kindern heute der Normalfall" ²⁾ ist, andererseits lebten von den 19,4 Millionen Kindern in der Bundesrepublik des Jahres 1961 noch "38 % in Familien mit drei oder mehr Kindern." ³⁾ Nach Berelson - Steiner kann auch heute noch von dem Zusammenhang "je höher die Klasse, je niedriger die Kinderzahl," ⁴⁾ ausgegangen werden, allerdings mit der Einschränkung, daß sich diese Beziehung "zum erstenmal seit Jahrzehnten abzuschwächen scheint," ⁵⁾ worauf auch St. Münke hinweist. "andererseits sind die Unterschiede im generativen Verhalten der einzelnen Berufsgruppen geringer geworden." ⁶⁾

In der Studie H.G.Thalmanns über "Verhaltensstörungen bei Kindern im Grundschulalter" zeigt sich folgender Zusammenhang zwischen Sozialschicht und durchschnittlicher Kinderzahl je Familie:

-
- 1) Oeter, Ferdinand: Familie im Umbruch, a.a.O., S.51
 - 2) Fürstenberg, Friedrich: Die Sozialstruktur der Bundesrepublik Deutschland, Köln - Opladen, 1967, S.41
 - 3) Fürstenberg, Fr.: Die Sozialstruktur, a.a.O., S.40
 - 4) Berelson, B. - Steiner, G.A.: Menschliches Verhalten, Bd. II, a.a.O., S.298
 - 5) Berelson, B. - Steiner, G.A.: Menschliches Verhalten, Bd. II, a.a.O., S.298
 - 6) Münke, Stephanie: Die moderne Gesellschaft, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz, 1967, S.34

Tabelle - Übersicht 5

"Anzahl der Kinder in der Familie und Sozialgruppenzugehörigkeit" ¹⁾

Anzahl der Kinder	Ober- und Mittelschicht	Unterschicht
1-2	46	31
3 und mehr	31	42

"In den einzelnen Sozialgruppen, so H.G. Thalmann, unterscheidet sich die Anzahl der Kinder je Familie nicht signifikant. In der Oberschicht waren es durchschnittlich 3,10, in der Mittelschicht 2,58 und in der Unterschicht 2,79 Kinder je Familie. Allerdings gibt es in der Unterschicht häufiger Familien mit drei und mehr Kindern." ²⁾

S. Gehrecke charakterisiert die "Hilfsschulfamilie" durch sechs voneinander abhängige Merkmale:

- " 1. Überdurchschnittlich hoher Prozentsatz von ungelernten Arbeitern,
2. frühes Heiratsalter, besonders der Mütter, sowie frühzeitige Geburten,
3. große Kinderzahl,
4. enger Wohnraum,
5. geringes Einkommen,
6. viele uneheliche Geburten" ³⁾

1) Thalmann, Hans - Christian: Verhaltensstörungen bei Kindern im Grundschulalter, Stuttgart, 1971, S.187

2) Thalmann, H. - Chr.: Verhaltensstörungen, a.a.O., S.187

3) Gehrecke, Siegfried: Familien von Hilfsschulkindern in den Großstädten der Bundesrepublik, Weisenheim, 1958, S.55

Nach St. Münke kommt dem frühen Heiratsalter deshalb besondere Bedeutung zu, weil die Kinderzahl gerade in jenen Familien am größten ist, "in denen die Frau unter 21 Jahre alt war." ¹⁾

E. Begemann sieht im Kinderreichtum ein "soziales Kennzeichen der Familien von Hilfsschülern" ²⁾ und geht davon aus, daß zwischen 80 und 90 % aller Schüler der Sonderschule nicht nur aus kinderreichen, sondern aus randständigen Familien kommen. Den umfangreichen Ausführungen E. Begemanns wurde die nachfolgende Übersicht über die durchschnittliche Kinderzahl der Familien mit lernbehinderten Sonderschülern und Hauptschülern entnommen, wobei "die Berufe der Väter der Lernbehinderten in der Sozialschichtung im Durchschnitt bedeutsam niedriger einzustufen sind als die der Hauptschülerväter." ³⁾

Tabelle - Übersicht 6

Durchschnittliche Kinderzahl der Familien von "Hilfs"- und Hauptschülern ⁴⁾

Ort	Durchschnittliche Kinderzahl je Hilfsschulfamilie	Durchschnittliche Kinderzahl je Hauptschulfamilie
Heidelberg	3,5	1,6
Homburg u.)		
St. Ingbert)	4,8	2,7
Karlsruhe	3,5	1,6
Lörrach	4,5	3,3
Ludwigsburg	4,3	3,1
Kornwestheim	3,6	2,7
Mannheim	4,4	3,5
Illingen	4,0	3,0
Reutlingen	4,0	3,1
Tübingen	4,3	3,3

1) Münke, Stephanie: Die moderne Gesellschaft, a.a.O., S. 34

2) Begemann, E.: Die Erziehung ..., a.a.O., S. 114

3) Begemann, E.: Die Erziehung ..., a.a.O., S. 71

4) Begemann, E.: Die Erziehung ..., a.a.O., S. 70

Auf ein relativ häufiges Überschreiten des Trendes "zur Familie mit 1 bis 2 Kindern" durch Angehörige der randständigen Schicht weisen zahlreiche Untersuchungen hin. G.Iben konstatierte in einem Gutachten zur Obdachlosenfrage in Marburg "einen Prozentsatz der kinderreichen Familien mit 55 bis 64," 1) F.Haag 2) beziffert den Anteil der kinderreichen Familien in einer Untersuchung von acht Hamburger Wohnunterkünften mit 34 %, während der Anteil der kinderreichen Familien "in der allgemeinen Bevölkerung der Bundesrepublik heute 8,4 %" 3) beträgt. Kinderreichtum ist nach J.Hellmer "in den unteren Schichten "eine Folge nicht gelenkten Triblebens." 4)

Die Belastung des Hilfsschulkindes aufgrund der relativ hohen Geschwisterzahl veranschaulicht S. Gehrecke , allerdings mit einem Zahlenmaterial aus dem Jahre 1955: "1955 kamen auf Familien von Hilfsschülern in den Großstädten 3,6 Kinder je Familie und 4,2 Kinder mit Halbgeschwistern. Man rechnete 1955 nach 19 1/2 jähriger Ehedauer mit durchschnittlich nur 2 Kindern je Familie." 5) Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen H.Hess und A.Mechler in ihrer Untersuchung "Ghetto ohne Mauern". "Für die 80 Mütter ergibt sich eine durchschnittliche Kinderzahl von 4,3. Berücksichtigt man auch die 18-jährigen oder älteren Frauen, die keine Kinder hatten oder noch keine haben, so beträgt die durchschnittliche Kinderzahl 3,5. Verglichen mit der

1) Iben, Gerd: Randgruppen der Gesellschaft, a.a.O., S.136

2) Siehe Haag, Fritz: Wohnungslose Familien in Notunterkünften, a.a.O., S.107

3) Hellmer, Joachim: Jugendkriminalität, Kiel, 1969, S.87

4) Hellmer, Joachim: Jugendkriminalität, a.a.O., S.87

5) Gehrecke, Siegfried: Elternhaus und Freizeitgestaltung bei Hilfsschulkindern in: ZfH, Heft 8, Niemburg/W, August 1966, 17.Jhrg., S.365

Durchschnittszahl von 2.1 (1960), die für die gesamte Bundesrepublik gilt, ergibt sich hier also eine deutlich höhere Quote."¹⁾

Die leistungsschwachen Schüler haben in der Untersuchung H.D.Röslers über "leistungshemmende Faktoren in der Umwelt des Kindes" "im Mittel fast doppelt so viele lebende Geschwister (2.0) wie die leistungsstarken (1.1), die Abhängigkeit der Schulleistung von der Geschwisterzahl ist wohlbekannt (je mehr Geschwister, desto schlechter die Zensuren)."²⁾

Allerdings gehen die Ansichten über die "optimale Kinderzahl" und die Frage der negativen Beeinflussung des Leistungsstrebens des einzelnen Familienmitgliedes auseinander. H.D.Rösler vermutet, daß die "optimale Kinderzahl" "zur Zeit für den Bevölkerungsdurchschnitt bei ein bis zwei Kindern"³⁾ liegen dürfte, im Hinblick auf die Leistungen und Erfolge in der Schule sei die Einzelkindsituation am günstigsten, denn "bisher schneidet das Einzelkind in der Schule am besten ab."⁴⁾ A. Busemann sieht den "optimalen Umfang der Geschwisterschar" bei "2 bis 3 Geschwistern, also in der Familie mit drei oder vier Kindern."⁵⁾

Neben der hohen Kinderzahl kann der relativ häufige Besuch der Sonderschule für Lernbehinderte als ein

1) Hess, H.-Mechler, A.: Ghetto ohne Mauern, Frankfurt, 1973, S. 33

2) Rösler, Hans, Dieter : Leistungshemmende Faktoren in der Umwelt des Kindes, Leipzig, 1967, S.43

3) Rösler, H.D.: Leistungshemmende Faktoren..., a.a.O., S. 50

4) Rösler, H.D.: Leistungshemmende Faktoren..., a.a.O., S. 53

5) Busemann, Adolf : Beiträge zur pädagogischen Milieukunde, Hannover, 1956, S.49

weiteres Merkmal der Angehörigen der randständigen Schicht gesehen werden. "Der durchschnittliche Anteilswert von 47% Sonderschülern, der sich aus den empirischen Studien über die einzelnen Wohnunterkünfte errechnet, steht einem entsprechenden Anteilswert von 3% Sonderschülern in der Bundesrepublik gegenüber."¹⁾ G.Iben bezeichnet die Sonderschule für Lernbehinderte "als eine Art Spezialschule für Randgruppenkinder. In der Tat gehen Kinder aus Obdachlosensiedlungen zu 42% bis 80 Prozent zur Sonderschule."²⁾ Nahezu die gleichen Werte nennt E.Schmalohr. "Zwischen 40 und 80% der Obdachlosenkinder landen früher oder später in der Sonderschule für Lernbehinderte, deren Anteil an der Gesamtschülerzahl in der Bundesrepublik nur 3 bis 4% beträgt."³⁾

Die Sonderschule für Lernbehinderte entwickelt sich zur "typischen" Bildungsinstitution der randständigen Kinder, wobei allerdings die Abgrenzung zur unteren Unterschicht nicht immer gelingt. Zweifellos stellen jedoch die Kinder aus Obdachlosensiedlungen, städtischen Wohnunterkünften u.dgl. das größte Einzelkontingent an dieser Schulform. In der von E.Pinkert durchgeführten Untersuchung über "Schulversagen und Verhaltensstörungen in der Leistungsgesellschaft" lebten die sonderschulbedürftigen Kinder "prozentual am häufigsten in unbefriedigenden Wohnverhältnissen. Von vieren wächst jeweils eines im Lagermilieu auf, zwei kommen aus schlechten Wohnverhältnissen, und nur

-
- 1) Haag, Fritz : Wohnungslose Familien in Notunterkünften , a.a.O., S. 36/37
 - 2) Iben, Gerd : Randgruppen der Gesellschaft, a.a.O., S. 26
 - 3) Schmalohr , E. : Den Kindern eine Chance, a.a.O., S. 72

eines wohnt zufriedenstellend" ¹⁾ und auch H.Hess bestätigt "später ist die Quote der Sitzenbleiber und der an Sonderschulen Überwiesenen für die Obdachlosenkinder bei weitem höher als für andere." ²⁾

E. Begemann weist darauf hin, daß zwischen 80 und 90 % aller Kinder der Sonderschule für Lernbehinderte der randständigen Schicht angehören und liegt damit im oberen Bereich der Schätzungen über die soziale Schichtung der Schüler dieser Schulform. Ebenfalls sehr hohe Werte führt U. Freuss - Lausitz an. "In Berlin stammten 1966 85 % der Lernbehinderten aus der Unterschicht. In Bielefeld wurden 1965 84 % der Hilfsschüler dieser Herkunft zugeordnet Diese Kategorien verdecken aber, daß ein großer Teil aus Obdachlosenfamilien und entsprechenden Siedlungen kommen." ³⁾ Hess - Mechler kommen in ihrer Untersuchung "Ghetto ohne Mauern" zwar zu niedrigeren Werten, diese liegen jedoch immer noch beträchtlich über dem geschätzten Bundesdurchschnitt von 4 - 6 % Sonderschulbesuch je Schülerjahrgang.

Tabelle 7

"Verteilung der schulpflichtigen Kinder" ⁴⁾

	Anzahl	%
nicht eingeschult	15	13,8
Volksschule	57	52,3
Sonderschule für Lernbehinderte	34	31,2
Sonderschule für Bildungsschwache	3	2,7
	109	100,0

1) Pinkert, Egon: Schulversagen und Verhaltensstörungen...
a.a.O., S.41

2) Hess, Henner: Zur Soziologie der Obdachlosen,
a.a.O., S.161

3) Preuss-Lausitz, Ulf: Probleme der Integration von
Sonderschülern in die Gesamtschule in: ZfH, Heft 3,
Nienburg/W., 1971, 22.Jhrg., S.185

4) Hess, H. - Mechler, A.: Ghetto ohne Mauern, a.a.O.,
S.90

Der relativ hohe Anteil der Angehörigen der unteren Schichten und hier wiederum der Angehörigen der randständigen Schicht "läßt bisherige Vorstellungen über den Hilfsschüler nicht ungeprüft nachsprechen." ¹⁾ Grundansichten über den Sonderschüler können nach E.Begemann nur dann gewonnen werden, wenn "die sozio-kulturelle Andersartigkeit der Hilfsschüler-Unterschicht" ²⁾ analysiert wird. L. Schenk - Danzinger betont den Zusammenhang zwischen Sonderschulbesuch und Zugehörigkeit zu den unteren Schichten. "Alle Untersuchungen über den Zusammenhang von Milieu und Schwachbegabung haben ergeben, daß etwa 90 % aller Schwachbegabten aus wirtschaftlich und kulturell benachteiligten Bevölkerungsschichten stammen, " ³⁾ ebenso wie U.Bleidick darauf hinweist, daß die Schüler der Sonderschule für Lernbehinderte "zu einem überwiegenden Prozentsatz (zwischen 60 und 95 %) aus untersten Sozialschichten entstammen, in denen die Merkmale soziokultureller Vernachlässigung, geringere Sozial-mentale und sprachliche Anregung sowie Randständigkeit im Sinne von "Milieustörungen" bestimmend sind." ⁴⁾ Nach W.Zöllner erfahren die Obdachlosen "die gesellschaftliche Diskriminierung täglich an ihren Kindern. Über 50 % der schulpflichtigen Kinder werden auf die Sonderschule abgeschoben." ⁵⁾

-
- 1) Begemann, Ernst: Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler, a.a.O., S.109
 - 2) Begemann, Ernst: Die Erziehung ..., a.a.O., S.109
 - 3) Schenk - Danzinger, Lotte: Begabung und Entwicklung, a.a.O., S.394
 - 4) Bleidick, Ulrich: Pädagogik der Behinderten, a.a.O., S.218
 - 5) Zöllner, Wolfgang: Obdachlos durch Wohnungsnot, Reinbeck bei Hamburg, 1973, S.11/12

Anhänger von Anlagetheorien sehen in der schulischen Dominanz der unteren Schichten an der Sonderschule für Lernbehinderte den Nachweis und die Bestätigung, daß letzten Endes doch dem genetischen Potential die entscheidende Bedeutung im Hinblick auf Schulleistung, Schulerfolg und Art des Schulbesuches zugewillt werden muß. Anhänger von Umwelttheorien wenden hingegen ein, daß der überwiegende Besuch der Sonderschule gerade als ein ausschlaggebendes Moment für die sozio-kulturelle Benachteiligung der Angehörigen der unteren Schichten zu werten ist. G.Kanter plädiert für einen Mittelweg, wenn er einerseits den Umweltfaktoren ausschließlich bestimmenden Charakter hinsichtlich der Art des Schulbesuches, insbesondere des Besuchs der Sonderschule abspricht, andererseits jedoch annimmt, "daß psycho-soziale Beeinträchtigungen zufolge ungünstiger sozio-kultureller Verhältnisse bei einer großen Zahl lernbehinderter Sonderschüler einen mehr oder weniger großen Varianzanteil ihrer Lernbehinderung erklären." ¹⁾

2.332 Durchschnittlicher Sonderschulbesuch je Familie und Sozialschicht

E. Bernart hält es für "eine sichere Erfahrung, daß die meisten Hilfsschüler aus Familien kommen, wo eine gewisse Schulleistungsschwäche, eventuell auch ein Entwicklungsrückstand bei mehreren Kindern festzustellen ist." ²⁾ Nachdem die "Hilfsschüler" in weitaus überwiegender Mehrheit der randständigen Schicht angehören,

1) Kanter, G.: Lernbehinderungen, Lernbehinderte ..., a.a.C., S.183

2) Bernart, Emanuel: Heilpädagogik in Volks- und Sonderschule, München, 1957, S.69

ist anzunehmen, daß in jenen Familien nicht nur ein, sondern mehrere Kinder die Sonderschule besuchen, daß Sonderschulbesuch nicht die schulische Ausnahme-situation wie bei Mittelschichtfamilien, sondern die schulische Regelsituation darstellen könnte.

S. Gehrecke gliederte den Schulbesuch der Kinder aus "Hilfsschulfamilien" nach Schularten auf und kam zu folgendem Ergebnis:

Tabelle 8:

Gliederung des Schulbesuchs der Kinder von Hilfsschul-familien ¹⁾

Zahl der Kinder n = 292 (ohne Probanden)	Zahl der Kinder n = 392 d.h. incl. Probanden
Aufgliederung in %	Aufgliederung in %
Geschwister in der Volksschule 52 %	38 %
Geschwister in Mittel- oder höhere Schule 1,7 %	1,3 %
Geschwister in Hilfsschule 21,6 %	41,6 %
noch nicht schulpflichtig 15,8 %	11,7 %
verstorben 8,9 %	6,6 %

Bei ausschließlicher Betrachtung der Geschwister (n = 292) liegt der Volksschulbesuch mit 52 % an erster Stelle vor dem Besuch der "Hilfsschule". Bereits unter Einbeziehung der "Probanden" ändert sich die Verteilung des Schulbesuches, da die Hilfs-

1) Siehe Gehrecke, Siegfried: Familien von Hilfsschul-kindern, a.a.O., S.52

schule nun an erster Stelle liegt. Der Anteil der "Hilfsschüler" steigt auf 54,3 %, wenn die tatsächlich schulpflichtigen berücksichtigt und die noch nicht schulpflichtigen wie verstorbenen Kinder ausgeklammert werden.

Auf einen ähnlichen Zusammenhang zwischen steigender Kinderzahl je Familie und Zunahme des Sonderschulbesuchs weist E. Naumann ¹⁾ hin. In den Familien, deren Kinder sowohl die Volks- wie die Sonderschule besuchten, lag der Anteil des Sonderschulbesuchs bei ein bis zwei Geschwistern am Gesamtschulbesuch bei 9,4 %, bei drei bis 5 Geschwistern bei 31 % und bei sechs und mehr Geschwistern schließlich bei 36,8 %.

E. Finkert kommt im Rahmen seiner Untersuchung zu dem Ergebnis, daß "in den Familien, aus denen die Individuen mit niedrigen Schulleistungen kommen, ... sich häufiger noch mehr Schulversager" ²⁾ befinden. G. Albrecht ³⁾ versuchte in einer Längsschnittstudie der gesellschaftlichen Mobilität der Obdachlosen in Köln nachzugehen und kam dabei, im Hinblick auf die Häufigkeit des Sonderschulbesuchs zu dem Ergebnis, daß zwischen den Nicht-mehr-Obdachlosen und den Obdachlosen sowohl Unterschiede in der Gesamthäufigkeit wie der familialen Verteilung bestehen. Die Kinder der Nicht-mehr-Obdachlosen besuchten die Sonderschule in weit geringerem Maße als diejenigen der Obdachlosen. Während bei den Nicht-mehr-Obdachlosen 85,5 % aller Schüler nicht die

1) Siehe Naumann, Edith: Ein Beitrag zur Berufsberatung von Sonderschülerinnen in: ZfH., Heft 12, Nienburg/W., Dezember 1962, 13. Jhrg., S. 559

2) Finkert, Egon: Schulversagen und Verhaltensstörungen ..., a.a.O., S. 138

3) Siehe Albrecht, Günther: Obdachlose in Köln, a.a.O., S. 37

Sonderschule besuchten, betrug der entsprechende Anteil bei den Obdachlosen 53,6 %. In 15,9 % aller Fälle besuchte ein Kind, in 20,3 % zwei Kinder und in 10,1 % drei Kinder der Obdachlosenfamilie die Sonderschule, während die entsprechenden Vergleichszahlen der Nicht-mehr-Obdachlosen mit 7,3 %, 3,6 % und 1,8 % erheblich niedriger lagen.

Bei der Beeinflussung des "Schülerschicksals" kann die Höhe der Kinderzahl als eine Kovariante eine Rolle spielen, besonders, wenn die Einzelkindsituation als die günstigste Ausgangsbasis für die schulische Entwicklung herangezogen wird. Es ist nicht auszuschließen, daß eine hohe Kinderzahl eine intensive elterliche Förderung des einzelnen Kindes beträchtlich erschwert und dadurch auch Auswirkungen hinsichtlich der Intensität des kindlichen Leistungsstrebens zeigt. Diese Auswirkungen sind jedoch, eine hohe Kinderzahl vorausgesetzt, nach K. Mollenhauer nicht auf eine bestimmte Sozialschicht beschränkt. "Es konnte immer wieder bestätigt werden, daß steigende Kinderzahl und zwar unabhängig von der sozio-ökonomischen Situation, mit einer stärkeren Betonung der Regelmäßigkeit des sozialen Lebens, der Disziplin und geringer Individualisierung in der Erziehungspraxis der Eltern einhergeht. Entsprechend zeigt sich bei den Kindern größere Konformität, geringere Leistung, geringeres Anspruchsniveau." ¹⁾ Sh. und E. Glueck heben den durch die steigende Kinderzahl hervorgerufenen Wettstreit der Kinder um die elterliche Aufmerksamkeit hervor, "it is reasonable to conclude that greater crowding of the home meant increased competition on the part

1) Mollenhauer, Klaus: Sozialisation und Schulerfolg, a.a.O., S.283

of the children for parental attention." ¹⁾ O.Engelmayer geht davon aus, daß die "extrem" große Familie "eine Einengung des Lebensraumes und damit Beschränkung der Entfaltungsmöglichkeit der Kinder" ²⁾ mit sich verringernder Schulleistung hervorruft, denn "die Statistik lehrt, daß die Schulleistung in dem Maße absinkt, wie die Geschwisterzahl zunimmt." ³⁾

Für einen derartig direkten Zusammenhang zwischen Schulleistung und Geschwisterzahl lassen sich jedoch nur selten Hinweise finden, da im allgemeinen der Geschwisterzahl zwar eine Mitbeeinflussungsmöglichkeit der Schulleistung, jedoch nicht Ausschließlichkeitscharakter eingeräumt wird. Th. Bartmann sieht in der Familiengröße "von nicht mehr als drei Kindern" ⁴⁾ nur einen Faktor, der innerhalb des Faktorenbündels "häusliches Milieu", wirtschaftliche Lage der Familie, Schichtzugehörigkeit und Stellung in der Geschwisterreihe eine Rolle zu spielen vermag. Hochsignifikant im Hinblick auf Schulerfolg wie Schulversagen sind nach L. Kemmler "die Unterschiede in der durchschnittlichen Einkommenshöhe, dem Ausbildungsniveau der Väter, im vorhandenen Wohnraum und der Anzahl der Geschwister ... Bei einer großen Kinderschar und einer kleinen Wohnung hat die Mutter weniger Zeit, sich mit dem einzelnen Kind zu beschäftigen." ⁵⁾

Neben der je nach Schichtzugehörigkeit der Familie unterschiedlichen Häufigkeit des Sonderschulbesuchs

-
- 1) Glueck, Eleanor - Glueck, Sheldon: Unraveling juvenile delinquency, New York, 1950, S.120
 - 2) Engelmayer, Otto: Pädagogische Entwicklungs- und Lebenshilfe, München, 1956, S.373
 - 3) Engelmayer, Otto: Pädagogische Entwicklungs- und Lebenshilfe, a.a.O., S.373
 - 4) Bartmann, Theodor: Psychologie der Lern- und Erziehungsschwierigkeiten, a.a.O., S.96
 - 5) Kemmler, Lily: Erfolg und Versagen in der Grundschule, a.a.O., S.72

differiert zumindest die Erfassung der Lernbehinderung je nach Geschlecht. "In der Hilfsschule fanden wir mehr Knaben als Mädchen," ¹⁾ nach L.Kemmler werden Jungen "häufiger zu Schulversagern als Mädchen und das, obwohl sie im Durchschnitt eine bessere Intelligenz aufweisen." ²⁾ Diese Feststellung scheint besonders dann zuzutreffen, "wenn Familien einen geringen sozial-ökonomischen Status haben," ³⁾ da die Versagerquote hier bei Söhnen höher als bei Töchtern liegt. U.Preuss - Lausitz geht davon aus, daß das Sonderschulwesen durch geschlechtsspezifische Selektivität gekennzeichnet ist. "Es erfaßt mehr Jungen als Mädchen." ⁴⁾ Die Ursachen des höheren Knabenanteils an der Gesamtschülerschaft der Sonderschulen dürften einerseits liegen "an den größeren Sprachschwierigkeiten, andererseits aber auch daran, daß Lehrer den Mädchen, die kontaktbereiter, passiver, weniger aggressiv und ängstlicher sind, bessere Noten geben und zugleich ihr Verbleiben in der Grund- und Hauptschule eher akzeptieren als bei Jungen." ⁵⁾ Mädchen sind nach E. Pinkert "besser angepaßt, ehrgeiziger und leistungswilliger und gleichen ihre Minderbegabung häufiger durch Fleiß und Gewissenhaftigkeit aus." ⁶⁾

1) Klauer, K.J.: Das Schulbesuchsverhalten bei Volks- und Hilfsschulkindern, a.a.O., S.143

2) Kemmler, L.: Erfolg und Versagen in der Grundschule, a.a.O., S.94

3) Kammler, L.: Erfolg und Versagen in der Grundschule, a.a.O., S.94

4) Preuss - Lausitz, U.: Probleme der Integration von Sonderschülern in die Gesamtschule, a.a.O., S.184

5) Preuss - Lausitz, U.: Probleme der Integration ..., a.a.O., S.184/185

6) Pinkert, E.: Schulversagen und Verhaltensstörungen in der Leistungsgesellschaft, a.a.O., S.57

2.34 Zusammenfassung

1. Der Erziehung zu Leistungsmotivation kann neben den genetischen Faktoren wesentliche Bedeutung für den Schulerfolg und der Art des Schulbesuchs zukommen. Sie kann auch im Hinblick auf den Besuch der Sonderschule für Lernbehinderte eine ausschlaggebende Rolle spielen und Unterschiede in der Häufigkeit des Besuchs dieser Schulform je nach Sozialschicht miterklären.
2. Familien aus den unteren Schichten , insbesondere aus der randständigen Schicht, sind "noch" kinderreicher als Familien aus der Mittelschicht, wenngleich sich eine Tendenz der Angleichung der Kinderzahl zwischen den sozialen Schichten abzuzeichnen beginnt.
3. In der Sonderschule für Lernbehinderte überwiegen die Kinder aus den unteren Schichten , wobei der randständigen Schicht eine herausragende Bedeutung zukommt.
4. Die Angehörigen der unteren Schichten sind an der Sonderschule für Lernbehinderte nicht nur als Gesamtheit überrepräsentiert; auch im Durchschnitt je Familie besuchen mehr Kinder aus den unteren Schichten als aus der Mittelschicht diese Schulform.
5. Die Sonderschule ist durch ihre geschlechtsspezifische Selektivität gekennzeichnet; der Anteil der Knaben an der Gesamtschülerschaft überwiegt.

2.4 Hypothese 4: Häufigkeit des Sonderschulbesuchs, familiäre Anpassung an die Lernbehinderung und Integration des Lernbehinderten, familiales Rollenrepertoire und Sozialschicht

Hypothese 4: Wenn Sonderschulbesuch relativ häufig auftritt, wie in den beiden unteren Schichten, werden familiäre Anpassung an die Lernbehinderung und familiäre Integration des Lernbehinderten aufgrund eines geringen, nicht ambivalenten Rollenrepertoires erfolgen.

Wenn Sonderschulbesuch in der Familie relativ gering, d.h. als schulische Ausnahmesituation auftritt, wie in der Mittelschicht, erfolgen familiäre Anpassung an die Lernbehinderung des Kindes sowie dessen familiäre Integration aufgrund eines gegenüber den unteren Schichten umfangreicheren, ambivalenten Rollenrepertoires.

Zwischen der Häufigkeit des familialen Sonderschulbesuchs, der Anpassung an die Lernbehinderung und der Integration des Lernbehinderten in die Familie wird ein Zusammenhang vermutet. Familien mit "Sonderschülerfahrung" werden Lernbehinderung und Sonderschulbesuch mit einem anderen Rollenverhalten beantworten, als Familien, die Lernbehinderung und Sonderschulbesuch als eine Ausnahmesituation bewerten. Bei den familialen Anpassungs- und Integrationsprozessen, deren Vergleich zwischen Angehörigen verschiedener Sozialschichten problematisch erscheint, da keine objektiven Bewertungskriterien vorliegen, sind wechselseitige Beeinflussungswirkungen von Sozialisanden in Richtung Sozialisatoren wie umgekehrt stets zu berücksichtigen.

2.41 Kleingruppenmodelle, Lernbehinderung und familiales Gleichgewicht

J. Wössner definiert die Gruppe "als eine Mehrzahl von Personen, die durch auf Dauer abgestellte soziale Beziehungen bestimmte Ziele und Zwecke durch Übernahme von aufeinander abgestimmten Rollen erreichen wollen." ¹⁾
Nach D. Claessens sind die in der Kernfamilie vorhandenen Rollen "Mischrollen", wobei der Mutter die tragende Rolle innerhalb des Familiensystems zukommt. Die Tochterrolle orientiert sich an der Mutterrolle und "übernimmt dabei den Autoritätsanspruch für den "inneren" Bereich der Kernfamilie: den der Expressivität." ²⁾ Die Sohnrolle orientiert sich an der Vaterrolle und übernimmt den väterlichen Autoritätsanspruch, so daß Bruder- und Schwesterrollen in einem ähnlichen Verhältnis zueinander stehen wie die Elternrollen.

Die innerhalb der Gruppe ablaufenden Prozesse werden häufig in Form von Modellen dargestellt, die einen Bezugsrahmen bilden sollen, "der definiert, was relevant, beobachtbar, erfaßbar, überprüfbar usw. ist." ³⁾ Die wesentlichsten Gruppenmodelle werden in den folgenden Konstruktionen gesehen:

- das mechanische Modell,
- das Organismusmodell,
- das Konfliktmodell,
- das Gleichgewichtsmodell,
- das strukturell-funktionale Modell,
- das kybernetische Wachstumsmodell.

1) Wössner, J.: Soziologie, a.a.O., S.100

2) Claessens, D.: Familie und Wertsystem, a.a.O., S.57

3) Mills, Theodore, M.: Soziologie der Gruppe, München, 1971, S.22

Beim mechanischen Modell gleicht die Gruppe "einer Interaktionsmaschine" (Th. Mills). Die Gruppenprozesse orientieren sich an Handlungstypen, die Spielzügen in einem Spiel ähnlich, mehrmals geübt und deshalb von den Gruppenmitgliedern beherrscht werden. "Die Handlungen werden in diesem Modell als Funktionen, d.h. als Abhängigkeiten wie zugleich als neue Auslöser definiert." ¹⁾ Die familialen Anpassungsprozesse an die Lernbehinderung des Kindes sowie die familialen Integrationsbemühungen scheinen dort besonders geübt und als Handlungsmuster vertraut, wo Lernbehinderung keine Ausnahmesituation darstellt. Bei Mittelschichtfamilien muß es erst zur Entwicklung von Interaktionsformen und Handlungsketten kommen, um Anpassungsprozesse an die Behinderung wie an den Behinderten in die Wege zu leiten. Gerade in der Entwicklung neuer Handlungstypen liegt jedoch die Schwäche des mechanischen Modells, da "gewöhnlich Normen, Vorstellungen, Werthaltungen und Emotionen" ²⁾ ausgeschlossen werden.

Das Organisationsmodell beruht auf dem Vergleich sozialen Gruppenhandels mit dem lebenden, biologischen Organismus. Ziel der Gruppenprozesse ist die Selbsterhaltung der Gruppe, das "die Orientierung nach außen und damit den Schutz vor der feindlichen Umwelt als Hauptaufgabe beinhaltet." ³⁾ Da in dem Organisationsmodell den Individualitäten der Gruppenmitglieder mehr Bedeutung eingeräumt wird als im mechanischen Modell, erscheint ein besonderes Eingehen auf die Lernbehinderung des Kindes unter Würdigung seiner speziellen Individualität denkbar. Darüberhinaus kommt das Organisationsmodell dem sozialen Wandel innerhalb der Gruppe näher und trägt dem Entwicklungscharakter stärker Rechnung.

1) Setzen, Karl, M.: Die Gruppe als soziales Grundgebilde, Heidenheim a.d.Brenz, 1971, S.26

2) Mills, Th., M.: Soziologie der Gruppe, a.a.O., S.25

3) Setzen, K.M.: Die Gruppe, a.a.O., S.27

Beim Konfliktmodell "gleicht die Gruppe einer Arena, in der sich eine endlose Serie von Konflikten abspielt."¹⁾ Wenn Spannungen und Auseinandersetzungen im Mittelpunkt des Gruppenlebens stehen und sich dieses vorwiegend im Austragen und Durchstehen dieser Konflikte auszeichnet, dann dürfte auch die Lernbehinderung im Rahmen des Modells Spannungen und Konfliktsituationen hervorrufen. Nachdem die Konfliktlösungen von oben nach unten, d.h. vom Stärkeren in Richtung des Schwächeren vorgenommen werden, scheinen die Frustrationserlebnisse des Lernbehinderten als eines sehr schwachen Gruppenmitgliedes besonders ausgeprägt. Da die Integrationsmechanismen im Konfliktmodell nur bescheiden entwickelt sind, stellt sich die Frage, inwieweit eine Integration des Lernbehinderten überhaupt erfolgen kann und unter welchen strukturellen Gruppenaspekten sie durchführbar ist.

Das Gleichgewichtsmodell geht davon aus, daß sich die Gruppe auf die Aufrechterhaltung des Gruppengleichgewichts konzentriert. Während das Konfliktmodell die Störungen benötigt, um die darauf aufbauenden Spannungen und Auseinandersetzungen zu lösen, werden Beeinträchtigungen beim Gleichgewichtsmodell als störend und hinderlich im Hinblick auf die Aufrechterhaltung des Gleichgewichtszustandes verstanden. Primäres Ziel ist es, Störungen von innen und außen so auszubalancieren, damit das Gruppengleichgewicht wieder hergestellt wird. Lernbehinderung des Kindes als eine Beeinträchtigung von innen, d.h. eine Beeinträchtigung der individuellen Fähigkeiten und Möglichkeiten eines Gruppenmitglieds, könnte durch "euverteilung von Rollen und Verantwortlichkeiten oder durch Reduktion der Erwartungen gelöst

1) Mills, Th., M.: Soziologie der Gruppe, a.a.O., S.27

werden. K.M.Setzen sieht den Nachteil des Gleichgewichtsmodells darin, "daß jegliche Reize der Veränderung von innen und außen als Störungen deklariert werden. Sind sie aber vielfach im Gegenteil nicht willkommene neue Impulse, die das Gruppenleben erneuern und fördern?" ¹⁾

Das strukturell-funktionale Modell betrachtet die Gruppe als ein veränderliches und transitorisches Ganzes von Handlungen, Normen, Ideen und Techniken, die auf die Anforderungen der Umgebung und die personalen und sozialen Bedürfnisse abgestellt sind." ²⁾ Das Sozialgebilde "Gruppe" ist sowohl auf die Anforderungen und Bedingungen der Außenwelt wie auf die persönlichen Bedürfnisse der Mitglieder eingestellt, wobei besonders den Lernprozessen Rechnung getragen wird. "wenn Gruppenmitglieder damit beauftragt werden, den Bestand der Gruppe zu sichern, "Unterschiede zwischen Starken und Schwachen, Aktiven und Passiven zu überbrücken," ³⁾ darf erwartet werden, daß die Integration des Lernbehinderten unter Wahrung des Gruppenbestandes und ohne dem Konfliktmodell ähnlichen Spannungen und Reibungen erfolgen kann.

Das entscheidende Merkmal des kybernetischen Wachstumsmodells als einer Weiterentwicklung des strukturell-funktionalen Modells liegt nach K.M.Setzen "in der kontinuierlichen und allzeit gegenwärtigen und bewußten Überwachung allen Gruppenverhaltens." ⁴⁾ Die "Anders-

1) Setzen, K.M.: Die Gruppe, a.a.O., S.29

2) Mills, Th., M.: Soziologie der Gruppe, a.a.O., S.31

3) Mills, Th., M.: Soziologie der Gruppe, a.a.O., S.32

4) Setzen, K.M.: Die Gruppe, a.a.O., S.29

artigkeit" des Lernbehinderten wird demnach von den Gruppenmitgliedern wahrgenommen und löst Rückkoppelungsprozesse bei diesen aus. "Wenn die Gruppenmitglieder eine grundlegende Inkonsistenz oder Unvereinbarkeit zwischen den Gewohnheiten, Bräuchen, Vorstellungen, Techniken usw. der Gruppe mit den äußeren Realitäten feststellen, dann folgen vier Schritte: Der erste besteht darin, Möglichkeiten zu erwägen, wie eine Umstrukturierung der Gruppe solche Unverträglichkeiten vermindern könnte; der zweite besteht in dem Versuch, die internen Bestandteile der Gruppe zu ändern; der dritte darin, die Folgen dieser Versuche zu bestimmen; in einem letzten Schritt schließlich versucht man, generelle Schlüsse im Hinblick auf die Wirksamkeit interner Gruppenveränderungen zu ziehen." ¹⁾

Alle diese Gruppenmodelle stellen Hilfskonstruktionen der sozialwissenschaftlichen Analyse dar. Sie können Orientierungshilfen und Ansatzpunkte zur Analyse von Gruppenprozessen im Rahmen der Familie geben. Neben dem Bezugsrahmen stellen die auch Strategien der Forschung dar, wobei davon auszugehen ist, daß kein Modell "von der Mehrheit der Soziologen als das Modell anerkannt wird." ²⁾

Nach W. Thomas ist das "Zentralproblem im allgemeinen Lebensprozeß ein Problem der Anpassung und die Formen des Anpassungsstrebens sind Verhalten." ³⁾ Probleme der Anpassung sind in der menschlichen Gesellschaft

1) Mills, Th., M.: Soziologie der Gruppe, a.a.O., S.31

2) Mills, Th., M.: Soziologie der Gruppe, a.a.O., S.23

3) Thomas, William, J.: Person und Sozialverhalten, Neuwied - Berlin, 1965, S.380

"mit einer kulturellen Situation verknüpft, d.h. mit einer Situation, in der ein Bestand von Werten angesammelt und in Form von Institutionen, Sitten und Gebräuchen bewahrt wurde, zusammen mit einem als Stütze dienenden Bestand von Einstellungen oder Tendenzen zum Handeln nach vorgeschriebenen Verhaltensmustern oder Normen." ¹⁾

A. Ross geht davon aus, daß die Familie "solange die Rolle jedes Familienmitgliedes eine ergänzende ist und den Erwartungen der anderen Familienmitglieder entspricht," ²⁾ in einem "dynamischen Gleichgewicht" lebt. Gleichgewichtsstörungen treten auf, sobald eine Diskrepanz auftritt, d.h. sich zwei oder mehrere Familienmitglieder nicht über ihre Rollen einigen können. Diese Diskrepanz kann einmal dadurch verursache werden, daß der Rollenträger die ihm zugedachte Rolle nicht erfüllen kann, da die Erwartungen unrealistisch hoch im Hinblick auf sein Leistungsvermögen sind. Eine weitere Ursache kann in der Weigerung des Familienmitgliedes gesehen werden, die ihm zugedachte Rolle zu übernehmen; darüberhinaus kann es die nicht eindeutige Rollenausstattung sein, die sich in widersprüchlichen Erwartungen niederschlägt und eine Störung des familialen Gleichgewichts hervorrufen kann.

Bei der Lernbehinderung des Kindes ist jede Form der Störung des familialen Gleichgewichts möglich, allerdings muß die Schichtzugehörigkeit der Eltern berücksichtigt werden. Die Entwicklung der "Diskrepanz" durch die "kognitive Distanz" (A.Ross), d.h. aufgrund

1) Thomas, W., J.: Person und Sozialverhalten, a.a.O., S.380

2) Ross, Alan, O.: Das Sonderkind, Stuttgart, 1967, S.21

der Unbestimmtheit des familialen Rollenangebotes scheint in der Mittelschichtfamilie ebenso denkbar wie die "Diskrepanz der Zielsetzung" (A.Ross), die sich in unrealistisch hohen Erwartungen äußert.

Das Gleichgewichtsmodell geht davon aus, daß Störungen dadurch bewältigt werden, daß ein neuer Gleichgewichtszustand angestrebt wird. "Der wohltätige Einfluß eines Gleichgewichtszustandes stammt aus der Tatsache, daß bei klar definierten und akzeptierten Rollen dem einzelnen Individuum die Notwendigkeit erspart bleibt, ständig Entscheidungen zu treffen in bezug auf das, was er zu tun hat." ¹⁾ Die Wiederherstellung des familialen Gleichgewichts bedingt, je nach dem Verursachungsfaktor der Gleichgewichtsstörung, unterschiedliche Problemlösungsstrategien. Sind die Erwartungen der Familienmitglieder zu hoch, so erscheint eine Modifikation der Anforderungen entsprechend dem tatsächlichen Leistungsstand am ehesten geeignet, um das Gleichgewicht wieder zu erlangen.

Sind hingegen die familialen Erwartungen gegenüber dem Lernbehinderten nicht eindeutig, so kann das Familienmitglied weder eine klar definierte Rolle übernehmen noch auch tatsächlich ausüben. Deshalb bedarf es zunächst einer Präzisierung der Erwartungen seitens der übrigen Familienmitglieder. Inwieweit das familiäre Rollenangebot neben der Beseitigung von Gleichgewichtsstörungen auch eine gleichberechtigte und gleichrangige Integration des lernbehinderten Familienmitgliedes erreicht, hängt von der familialen Zielsetzung und der Anpassungsfähigkeit an die Lernbehinderung ab. Besondere Schwierigkeiten können die

1) Ross, A., O.: Das Sonderkind, a.a.O., S.23

Forderungen des Lernbehinderten nach Gleichberechtigung und Gleichrangigkeit gegenüber nichtbehinderten Geschwistern hervorgerufen. Wird die Erfüllung "menschlicher Grundbedürfnisse" (E.Begemann) wie "Bedürfnis nach Geborgenheit, Zugehörigkeit, Geltung, Anerkennung und Freiheit" ¹⁾ bei allen Familienmitgliedern auch gegenüber dem Lernbehinderten anerkannt, so steht seiner gleichrangigen familialen Integration nichts im Wege. Erfolgen Anpassung an die Lernbehinderung und Integration des Lernbehinderten in die Familie nur unvollständig, z.B. unter dem Aspekt der Bewertung des Behinderten, so ist das familiäre Gleichgewicht zumindest mittel- und langfristig in Gefahr und für das behinderte Kind kommt es "häufig zu Beeinträchtigungen der Soziabilität, damit aber zu einer nur schwer wieder zu beseitigenden Störung der späteren Sozialisierung." ²⁾

2.42 Familiäre Integration und Lernbehinderter

Die soziale Integration findet nach J. Fichter auf drei Ebenen statt:

- "a) auf der Ebene der sozialen Persönlichkeit
- b) auf der Ebene der Hauptgruppierungen und
- c) auf der Ebene der Gesamtgesellschaft." ³⁾

Die Integration der sozialen Persönlichkeit bedeutet, daß das Individuum seine sozialen Rollen in "koordinierter und widerspruchsfreier Weise vollzieht." ⁴⁾

1) Ross, A., O.: Das Sonderkind, a.a.O., S.23

2) Feger, Gottfried: Die unvollständige Familie und ihr Einfluß auf die Jugendkriminalität in: Würtenberger, Th. (Hrsg.): Jugendkriminalität, Stuttgart, 1969, S.125

3) Fichter, J., H.: Grundbegriffe der Soziologie, a.a.O., S.241 / 242

4) Fichter, J., H.: Grundbegriffe der Soziologie, a.a.O., S.242

Die integrierte soziale Persönlichkeit bewegt sich ohne Konflikte der Verhaltensmuster zwischen den Gruppen, denen sie angehört und erfüllt die Rollenerwartungen der Interaktionspartner.

Die Integration auf der Ebene der Gruppe beinhaltet, daß die Gruppenmitglieder die aufeinander abgestimmten Rollen kennen, übernehmen und ausführen, um die Gruppenziele wahrzunehmen bzw. anzustreben. Die äußerliche Geordnetheit der Gruppe muß durch einen inneren Konsensus der Gruppenmitglieder "hinsichtlich der gemeinsamen, institutionalisierten Kulturelemente" ¹⁾ ergänzt werden.

Gesellschaftliche Integration bedeutet eine erfolgreiche Kooperation von Haupt- und Untergruppen, die einzelnen Gruppen, bedeutsam oder weniger bedeutsam, mächtig oder weniger mächtig, arbeiten zusammen, um übergeordnete Ziele zu verfolgen.

Im Rahmen dieser Studie erfolgt die Analyse der Integration des Lernbehinderten in den Gruppen Familie und peer groups. Sie erfolgt durch die Familienmitglieder bzw. durch Spielkameraden, wobei das Vorhandensein der Lernbehinderung an sich bereits Anpassungsprozesse hervorrufen kann, die wiederum das Verhalten des Behinderten beeinflussen. Soziale Integration beinhaltet nach H.Claußen "die Befähigung eines Menschen, innerhalb der für ihn bedeutsamen Gruppen, Situationen gemäß den allgemeinen Erwartungen auf Rollen hin zu definieren, diese Rollen zu übernehmen und unter Nutzung ihrer Flexibilität innerhalb des sozial Tolerierten

1) Fichter, J., H.: Grundbegriffe der Soziologie, a.a.O., S.242

eigene Interessen zu verfolgen und durchzusetzen." ¹⁾
Soziale Integration bezieht sich demnach vorwiegend auf Situationen und Erwartungen der für das Individuum bedeutsamen Gruppen, wobei die aktive Rolle des Individuums besonders betont wird. Während im Rahmen der Sozialisation eine Dominanz der Interaktionspartner zu beobachten ist, "die Gesellschaft tritt hier über ihre verschiedenen sozialen Gebilde, über deren Rollen und Rollenträger dominant, fordernd, belohnend und strafend mit unvermeidlichem Anpassungszwang der Person gegenüber," ²⁾ erfordert die soziale Integration jene Fähigkeiten, die erst durch das Rollenlernen im Sozialisationsprozeß wie im Rahmen der Enkulturation erlernt werden. Soziale Integration ist nach H. Claußen primär auf das Individuum ausgerichtet, auf die Entwicklung und Wahrnehmung eigener Interessen innerhalb des von der Gruppe tolerierten Handlungsspielraums.

J. Wössner geht davon aus, daß der Integrationsprozeß eine Einheit von Zielen und Werten bewirkt, "die vorher nicht existierte." ³⁾ Die Integration setzt Verhaltensprozesse, d.h. eine Interaktion "zwischen bestimmten Personen, für gewöhnlich innerhalb von Gruppen, mit dem Ziel / Zweck, auf das Individuum äußere und innere Verhaltensmuster zu übertragen," ⁴⁾ voraus.

Die soziale Integration erfolgt nicht immer ohne Schwierigkeit. Bereits der Befähigung des Individuums,

1) Claußen, Hartwig: Soziale Integration schwerhöriger Kinder durch schulorganisatorische Maßnahmen? in ZfH, Heft 12, Nienburg / W., Dezember 1971, 2. Jhg., S. 800

2) Wurzbacher, G.: Sozialisation - Enkulturation - Personalisation, a.a.O., S. 12

3) Wössner, J.: Soziologie, a.a.O., S. 225

4) Wössner, J.: Soziologie, a.a.O., S. 225

soziale Situationen zu erkennen und gemäß den allgemeinen Erwartungen zu definieren, können erhebliche Grenzen gesetzt sein. Lernbehinderte haben nicht nur gelegentlich Schwierigkeiten, Erwartungen zu erkennen und zu deuten. G.Kanter weist darauf hin, daß lernbehinderte Kinder und Jugendliche "vor allem Schwierigkeiten in der intellektuellen Bewältigung sozialer Situationen" ¹⁾ haben, daß die Übernahme von Rollen und das Rollenspiel Schwierigkeiten bereiten und schließlich "die Gewinnung der eigenen Identität, die Entwicklung eines dialogischen Verhältnisses zum Mitmenschen, die Herausbildung einer integrierten Persönlichkeit und die Möglichkeit zur Übernahme personaler Verantwortung erheblich erschwert" ²⁾ sind. Insoweit ist die intellektuelle Minderbefähigung des Lernbehinderten seiner sozialen Integration wenig förderlich, vor allem jedoch dann, wenn die Gruppenmitglieder selbst aufgrund allgemeiner Erwartungen agieren und die "Ändersartigkeit" nicht zur Kenntnis nehmen.

Ein Vergleich der Intensität der familialen Integration zwischen den verschiedenen Sozialschichten ist in seiner Aussagekraft außerordentlich beschränkt, da es keine allgemeinen Bewertungskriterien der Bemessung der sozialen Integration gibt. Die familiäre Integration in Mittelschichtfamilien kann sich von jener der Angehörigen der unteren Schichten wesentlich unterscheiden. Diese Unterschiede können bereits in der je Sozialschicht unterschiedlichen "affektiven Zufuhr" beginnen, die sich über die Mutterdominanz in den unteren Schichten bzw. dem partnerschaftlich -

1) Kanter, G.: Lernbehinderungen, Lernbehinderte ..., a.a.O., S.190

2) Kanter, G.: Lernbehinderungen, Lernbehinderte ..., a.a.O., S.190

egalitären Eltern - Kind - Verhältnis in Mittel- und Oberschichten fortsetzen und sich u.a. auch in sehr unterschiedlichen Erziehungszielen, -stilen und -techniken äußern. Die Erfahrungen am Arbeitsplatz sind ebenso bedeutsam wie die unterschiedliche Intensität der Zugehörigkeit zu Bezugsgruppen. Die Sozialbeziehungen der Familie der unteren Schichten sind auf wenige Freunde, Verwandte oder Bekannte beschränkt, dafür sind sie jedoch umso enger. Diese ausgeprägten in-group - out-group-Beziehungen "bestimmen auch den Rahmen der Freizeitaktivitäten und der gegenseitigen Hilfe in individuellen und allgemeinen Notlagen;" ¹⁾ sie können auch die Familienbeziehungen durch Außeneinflüsse wesentlich beeinflussen. G.Schulte-Kemna vermutet, daß die primären Sozialbeziehungen in den unteren Schichten "nicht frei gestaltet werden, sie sind vielmehr an gewisse äußere Statusmerkmale gebunden." ²⁾

Durch die Lernbehinderung sind Rollenlernen und Rollenspiel mehrfach erschwert. Einmal stellt die Unsicherheit der Bezugspartner, die sich in ambivalenten Erwartungen gegenüber dem Lernbehinderten äußern kann, einen wesentlichen Faktor von Anpassungsschwierigkeiten dar. Zum anderen ist es die Lernbehinderung selbst, die die Aufnahme, Speicherung, Wiedergabe oder Transformation von Daten wesentlich erschwert. Ein von H.Claußen der Arbeitsweise und den Funktionen des Computers entlehnter Vergleich macht die Defizite des Lernbehinderten besonders deutlich. Dabei wird von folgenden Funktionseinheiten des Computers ausgegangen:

-
- 1) Schulte - Kemna, G.: Schichtenspezifische Sozialisationsprozesse bis zum Schuleintritt, a.a.O., S.60
 - 2) Schulte - Kemna, G.: Schichtenspezifische Sozialisationsprozesse ..., a.a.O., S.61

- "a) Eine Eingabe, die ihn mit der Außenwelt informativ koppelt.
- b) Einen Analysator, der die eingegebene Datenkombination daraufhin absucht, ob sie irgendwelchen Rollencharakteristika entsprechen und evtl. welchen.
- c) Einen Speicher, in dem die durch Erfahrung und Belehrung erworbenen Kenntnisse über typische Abläufe, Flexibilitätsgrenzen und sonstige Charakteristika der einzelnen Rollen festgehalten werden.
- d) Ein informationsverarbeitendes System, dessen logische Schaltungen differenziert und zahlreich genug sind, um die eingegebenen Daten, die Analyseergebnisse, die ihnen zugeordneten gespeicherten Rollenvorschriften und die eigenen Interessen zu Handlungsstrategien zu verarbeiten.
- e) Einen Ausgeber, der z.B. Aktionen veranlaßt." ¹⁾

Bereits die wechselseitige informative Koppelung von Innen- zu Außenwelt durch die Eingabeeinheit ist bei Lernbehinderten beeinträchtigt und im Vergleich zu Nichtbehinderten nur mangelhaft funktionsfähig, vor allem erschweren Wahrnehmungsmängel diese Koppelungsprozesse. Das mangelhafte Leistungsvermögen der Eingabeeinheit könnte dadurch vermindert werden, daß die Umwelt auf das Koppelungssystem einwirkt, z.B. durch Reduktion der Anforderungen und Erwartungen.

Der Analysator wird durch den defizienten Charakter der Eingabeeinheit beeinflusst. Er ist ferner in seiner "Leseeigenschaft" beeinträchtigt, so daß die

1) Claußen, Hartwig: Soziale Integration schwerhöriger Kinder, a.a.O., S.800 - 801

jeweilige Situation nur mit Mühe und unzureichend auf eine oder mehrere Rollen hin gedeutet werden kann. Unvollständiges Erfassen von sozialen Situationen bedeutet in der für die Entwicklung überaus bedeutsamen Phase der Kindheit eine nur beschränkte Möglichkeit, an erkennbaren und erlernbaren Rollen und Interpretationshilfen.

Die Verminderung der intellektuellen Leistungsfähigkeit sowie der Lern- und Aufnahmekapazität äußert sich auch in der Funktionseinheit "Speicher". Sowohl die Kapazität des Speichers ist im Vergleich zu Nichtbehinderten geringer, wie auch die Art des Aufbewahrens von Rollen, Interpretationshilfen und sozialen Verhaltensweisen nicht frei von Mängeln ist. Nachdem ein einwandfreies Funktionieren des Speichers eine wesentliche Voraussetzung für eine fehlerfreie Tätigkeit des informationsverarbeitenden Systems darstellt, bestätigt sich aufgrund der Kumulierung der Defekte die defiziente Situation des Lernbehinderten im Vergleich zu der Lage des Nichtbehinderten. Die Lösung von neuen, unerwarteten Situationen ist besonders erschwert, nachdem Rollen nur unvollständig erfaßt werden und es häufig an der Vergleichsmöglichkeit mit ähnlichen Situationen und der darauf aufbauenden Entwicklung neuer Lösungsmuster fehlt.

K. Mierke geht davon aus, daß Minderbegabte Bildungsgehalte nicht als Werte, "sondern als Belastung" ¹⁾ erleben und spricht von Rollenlernen, vom Lernen überhaupt in Form "von Gewöhnung und Dressaten,

1) Mierke, Karl: Begabung, Bildung und Bildsamkeit, Stuttgart, 1963, S.110

Geboten und Verhaltensregeln." ¹⁾ Derartige Lernformen begünstigen keineswegs die Fähigkeiten zu selbständiger Orientierung oder die Entwicklung eines flexiblen, informationsverarbeitenden Systems. Auch nach H.Wegener ist dieses, auf Rückkoppelungsprozessen zu den Interaktionspartnern aufbauende System bei Lernbehinderten kaum von sich aus imstande, eine reibungslose Steuerung durchzuführen, denn "der Debile ist angesichts der permanenten Wählersituation gegenüber dem Pluralismus materieller, kultureller und sozialer Umweltfaktoren und eigener Bedürfnisse eindeutig überfordert" ²⁾ und bleibt "in den Anfängen sozialer Entwicklung" ³⁾ stecken.

2.43 Rollenrepertoire, Rollenambivalenz und Anpassung von Eltern und Kind

Die defiziente Arbeitsweise der "Funktionseinheiten" des Lernbehinderten legt ein reduziertes Rollenrepertoire, d.h. Fähigkeiten, Rollen zu erlernen und auszuüben, nahe, wodurch die wechselseitige Anpassung der Familienmitglieder an das behinderte Kind und dessen familiäre Integration erheblich beeinflußt werden können. R.K. Merton versteht unter Rollen-Set "die Kombination von Rollenbeziehungen, in die eine Person auf Grund ihrer Inhaberschaft eines bestimmten sozialen Status verwickelt ist." ⁴⁾ Der Begriff des

1) Mierke, Karl: Begabung, Bildung und Bildsamkeit, a.a.O., S.110

2) Wegener, Hermann: Der Sozialisationsprozeß bei intellektuell Minderbegabten, a.a.O., S.181

3) Wegener, Hermann: Der Sozialisationsprozeß ..., a.a.O., S.181

4) Merton, Robert, K.: Der Rollen-Set: Probleme der soziologischen Theorie, in: Hartmann, Heinz (Hrsg.): Moderne amerikanische Soziologie, Stuttgart, 1973, S.322

Rollenrepertoires beinhaltet ein Mehr an Rollenbeziehungen als der von R.K.Merton definierte Rollen-Set, da die verschiedenen möglichen sozialen Positionen des Individuums mit den damit verbundenen Rollenkomplexen mit mehr als nur einem bestimmten Status verknüpft sein können. Rollenrepertoire ist somit identisch mit den "multiple roles", d.h. der Rollenausstattung eines Individuums, die sich nicht bezieht auf den mit einem einzigen bestimmten sozialen Status verbundenen Rollenkomplex, "sondern auf die Rollen, die mit den verschiedenen sozialen Positionen verknüpft sind, die ein und dieselbe Person - oft in verschiedenen institutionellen Sphären - einnehmen kann." ¹⁾

Ein geringeres Rollenrepertoire im Hinblick auf die familiäre Integration des Lernbehinderten könnte bei Angehörigen der unteren Schichten, im Vergleich zur Mittelschichtfamilie, angenommen werden. Einmal sind es die reduzierten Sozialkontakte, die, durch ein "diffuses Solidaritätsgefühl" (G.Schulte - Kemna) gekennzeichnet, den Weg nach außen, d.h. außerhalb des eigenen Milieus, hemmen. Die Orientierung erfolgt vorwiegend nach Angehörigen der eigenen Sozialschicht, die eigene distanzlose peer-group-Kultur steht der als andersartig empfundenen Außenwelt mißtrauisch gegenüber.

Psychologische Schwierigkeiten werden durch sozio-ökonomische Probleme vertieft, da der geringe Ausbildungsstand und die Arbeitsplatzsituation häufig einer Kontaktaufnahme mit "Nicht-Merkmalsgleichen" und damit der Möglichkeit eines Mehr an Erfahrungen, an Positionen und Rollen im Wege stehen. Der Rückzug

1) Merton, R.K.: Der Rollen- Set, a.a.O., S.322

von sekundären Beeinflussungsmedien wie Vereinen, politischen oder sonstigen Organisationen bewirkt eine Verknappung des Rollenrepertoires im Vergleich zu den außerbetrieblichen Aktivitäten der Angehörigen der Mittelschicht.

Darüberhinaus ist es denkbar, daß bei Angehörigen der unteren Schichten bereits Grundverhaltensmuster der Anpassung und familialen Integration des Lernbehinderten vorliegen, da die Lernbehinderung ein nicht seltenes Phänomen darstellt. Bei Eltern aus der Mittelschicht ist anzunehmen, daß derartige Verhaltensmuster gewissermaßen in "trial and error" - Verfahren entwickelt werden müssen.

Neben der Frage der Rollenbeziehungen und der Entwicklung von Verhaltensmustern stellt sich das Problem der Eindeutigkeit bzw. Ambivalenz dieser Beziehungen im Rahmen der Gruppe. J.H.Fichter geht davon aus, daß es sich bei der Ambivalenz um einen inneren, psychologischen Zustand handelt, "der soziologische Konsequenzen hat." ¹⁾ Nach Laplanche-Pontalis bedeutet Ambivalenz "die gleichzeitige Anwesenheit einander entgegengesetzter Strebungen, Haltungen und Gefühle, z.B. Liebe und Haß, in der Beziehung zu ein- und demselben Objekt." ²⁾ J.H.Fichter ³⁾ führt das Entstehen von Ambivalenz auf unterschiedliche Anforderungen der verschiedenen sozialen Rollen zurück. Ambivalenz ist sowohl im Rahmen des Inter- wie Intrarollenkonflikts denkbar.

1) Fichter, J., H.: Grundbegriffe der Soziologie, a.a.O., S.120

2) Laplanche, J. - Pontalis, J., B.: Das Vokabular der Psychoanalyse, Frankfurt am Main, 1972, S.55

3) Siehe Fichter, J., H.: Grundbegriffe der Soziologie, a.a.O., S.120

Die Rolle des Lernbehinderten erscheint, besonders in der Mittelschichtfamilie, deshalb ambivalent, weil die Erwartungen von Bezugspartnern wie Vater, Mutter oder Geschwistern widersprüchlich sein können. Eltern können enttäuscht und niedergeschlagen über die Lernbehinderung sein und sich vermeintlich mit dieser Tatsache abgefunden haben, um kurze Zeit darauf unrealistisch hohe Erwartungen an das Kind zu stellen. Darüberhinaus können sich Aggressionen aufgrund der Enttäuschung über die Andersartigkeit und Schuldgefühle, elterliche Überbehütung und Verwöhnung abwechseln. Derartige "seelische Wechselbäder", die sich in dem sozialen Verhalten des Kindes und seiner Bezugspartner niederschlagen, beeinflussen nicht nur die Rolle des Lernbehinderten, sondern auch das elterliche Rollenrepertoire.

A. Ross sieht die Ambivalenz vorwiegend auf den emotionalen Bereich des Individuums beschränkt. "Jede spezifische Situation lockt nicht nur Gefühle hervor, sondern diese Gefühle sind oft konfliktgeladen und widersprechend. Im Bereich der Emotionen gibt es noch eine andere Dimension, da wir hier Positivem und Negativem gleichzeitig begegnen können." ¹⁾ Dieser emotionelle Bereich kann elterliches Verhalten und elterliche Erwartungen dann, wenn konkrete Verhaltensmuster erst entwickelt werden müssen und Sonderschulbesuch als soziale Deklassierung empfunden wird, besonders beeinflussen. Nach H.P. Dreitzel kann eine Interaktionssituation "deren Zugehörigkeit zu einem bestimmten Relevanzbereich durch die Unschärfe oder das Fehlen des Situationsthemas noch unklar ist,

1) Ross, Alan, O.: Das Sonderkind, a.a.O., S.100

obwohl sie ihrer Rollenstruktur nach vollständig sein müßte, ... als ambivalente Situation bezeichnet werden!"¹⁾
"Die Ursachen der Unschärfe oder des Fehlens des Situationsthemas liegen in Organisations- und Kommunikationsproblemen sowie in individuellen Wahrnehmungsmängeln.

Die Ambivalenz der Erwartungen kann bereits bei Nicht-behinderten zu Verhaltensunsicherheiten führen, da widersprüchliche Anforderungen nicht auf einen gemeinsamen Nenner gebracht werden können. Umso schwieriger stellt sich die Situation für den Lernbehinderten, weil ihm die Fähigkeit eigener Rollenausgestaltung durch entsprechende Ich-Leistungen weitgehend fehlt, darüberhinaus mangelt es häufig an sozialer Erfahrung. W.E.Vliegenhart geht davon aus, daß sich das behinderte Kind in einer Welt entwickelt, "die zwangsläufig auf Grund seiner körperlichen Beschaffenheit anders ist,"²⁾ so daß auch die Auseinandersetzung mit der personellen, sozio-kulturellen Umwelt zu einer "andersartigen" Persönlichkeit führt. Diese wechselseitige Auseinandersetzung zwischen dem Behinderten und der Umwelt wird bestimmt durch Momente "wie die Erfahrung des Versagens, der Ablehnung durch die Altersgenossen, des Als-anders-angesehen werden, weiter der Forderung so vieler, daß sie eigentlich genau so wie sie sein müßten, und schließlich die Unsicherheit der Erzieher, denen es an intuitiver Natürlichkeit im Umgang mit diesen Kindern fehlt."³⁾

-
- 1) Dreitzel, H., P.: Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft, gek.Tb.Ausgabe, a.a.O., S.314
 - 2) Vliegenhart, W., E.: Anders-Sein und Mitmachen-wollen: Ein Spannungsfeld in der Erziehung behinderter Kinder, in: Bracken, v., H. (Hrsg.): Erziehung und Unterricht behinderter Kinder, a.a.O., S.21
 - 3) Vliegenhart, W., E.: Anders-Sein und Mitmachen-wollen:, a.a.O., S.21

2.44 Elterliches Rollenhandeln als Ausdruck der Anpassung an die Lernbehinderung, der familialen Integration des Lernbehinderten und Reaktion des Behinderten

Das elterliche Rollenhandeln kann vielfältige Formen annehmen, von denen nur einige wenige im Verlaufe der Studie dargestellt werden können, die vorwiegend im Rollen-Set der jeweiligen familialen Position, d.h. in der Stellung des Vaters, der Mutter oder der Geschwister wahrgenommen werden. Die personelle Anpassung an die Lernbehinderung beeinflußt entscheidend den Umfang und Verlauf der Integration des lernbehinderten Kindes bzw. Jugendlichen in die Familie. Können sich die Eltern nicht mit der Lernbehinderung "abfinden", so kann dies eine ständige Quelle von Frustrationen für die gesamte Familie darstellen und die Eingliederung des Lernbehinderten gelingt nur unvollständig, d.h. nicht gleichrangig und gleichwertig im Vergleich zu nichtbehinderten Brüdern und Schwestern. Gleichrangige und gleichwertige Integration bedeutet, daß die familiäre Eingliederung des Lernbehinderten nicht zu dessen Nachteil oder zu dessen Lasten erfolgt, wie dies z.B. bei einer das Familiengleichgewicht stabilisierenden "Sündenbockrolle" denkbar wäre. Gleichrangig bedeutet, daß der Lernbehinderte in der Familie den gleichen Rang erhält wie nichtbehinderte Geschwister, das Kriterium der Gleichwertigkeit bedeutet, daß die mit der Rollenzuweisung verknüpften Aufgaben des Lernbehinderten und deren Erfüllung gegenüber jenen der nichtbehinderten Geschwister gleichwertig bewertet werden.

2.441 Elterliche Identifikationsprozesse

Ph. Roos geht davon aus, daß Kinder in unserer Gesellschaft "von den Eltern oft als Ausdehnung des eigenen Selbst betrachtet werden, d.h. Eltern identifizieren sich eng mit ihrem Kind." ¹⁾ Von einem ähnlichen Zusammenhang zwischen dem elterlichen und kindlichen "Selbst" geht A. Ross aus, wonach die Eltern-Kind-Verbindung so eng ist, "daß alles, was das Kind berührt, auch die Eltern berührt, und alles, was auf die Eltern einwirkt, sich auch auf das Kind auswirkt." ²⁾ Die elterliche Identifikation erstreckt sich demnach sowohl auf die Erfolge wie die Mißerfolge des Kindes. Die Identifizierung stellt einen psychologischen Vorgang dar, "durch den ein Subjekt einen Aspekt, eine Eigenschaft, ein Attribut des anderen assimiliert und sich vollständig oder teilweise nach dem Vorbild des anderen umwandelt." ³⁾ Dieser psychologische Vorgang beschränkt sich nicht auf das Individuum, sondern beeinflusst auch dessen Agieren in der Gruppe.

Die elterliche Identifikation mit dem lernbehinderten Kind kann das familiäre Gleichgewicht, die Rollenverteilung und die Rolleninterpretation innerhalb der Familie wesentlich beeinflussen. Der Lernbehinderte ist im intellektuellen wie im sozialen Bereich mit einem im Vergleich zum Nichtbehinderten geringeren Leistungsvermögen ausgestattet. Die Leistungen in

1) Roos, Philip: Psychologische Beratung mit Eltern retardierter Kinder in: Bracken, v.H. (Hrsg.): Erziehung und Unterricht behinderter Kinder, a.a.O., S.144

2) Ross, A.,O.: Das Sonderkind, a.a.O., S.15

3) Laplanche, J. - Pontalis, J., B.: Das Vokabular der Psychoanalyse, a.a.O., S.219

Schule und Beruf werden zumindest nicht entsprechend denjenigen der Nichtbehinderten anerkannt, wenn nicht sogar abgewertet. Die Identifikation erscheint umso schwieriger, je höher die elterlichen Bildungserwartungen und Berufspositionen sind. Als Folgeerscheinungen von Identifikationsprozessen sind Enttäuschung der Eltern über sich selbst, Verzicht auf weitere Kinder sowie elterliche Konflikte, besonders wenn sich die Eltern gegenseitig für die Lernbehinderung verantwortlich halten, nicht auszuschließen. Selbst wenn jedoch eine Identifikation mit den Lernbehinderten gelingen sollte, sind Gleichgewichtsstörungen innerhalb der Familie zu vermuten. Die Eltern können die geringe gesellschaftliche Anerkennung des behinderten Familienmitgliedes als Ausgangspunkt eigenen Selbstwertverlustes empfinden, der in Widerspruch zu der Wertschätzung ihrer eigenen schulischen und beruflichen Leistungen steht.

Identifikationsprozesse, wenn sie überhaupt stattfinden, können vor allem in der Mittel- bzw. Oberschicht Reibungen hervorrufen, da hier nicht nur die Diskrepanz zwischen Bildungserwartungen und Bildungsisist, sondern auch zwischen dem Bildungsniveau von Eltern und lernbehindertem Familienmitglied am größten erscheint. Darüberhinaus kommt der Lernbehinderung Ausnahmecharakter zu und findet häufig eine in jenen Sozialschichten negative Bewertung. "Eine Änderung elterlicher Orientierungen und Leitbilder, wie sie Ph. Roos vermutet, "Lebensziele und Weltanschauungen können abrupte und radikale Änderungen erfahren," ¹⁾ ist jedoch besonders bei den Angehörigen der unteren Schichten aufgrund der Lernbehinderung nicht zu erwarten.

1) Roos, Philip: Psychologische Beratung, a.a.O., S.144

Eng verbunden mit der Identifizierung der Eltern mit dem lernbehinderten Kind ist nach H.v.Bracken alles, was mit der Minderung des sozialen Ansehens und des Verlustes von gesellschaftlich verliehenem Prestige und Status zu tun hat. "Eltern sehen das Prestige der Familie in Gefahr, wenn sie ein behindertes Kind haben," ¹⁾ nach H. Wegener wird Minderbegabung "schon in der Primärgruppe als Unglück, als Prestigeverlust, ja als Bedrohung der späteren Existenz des Kindes angesehen." ²⁾

Allerdings scheint hier eine Differenzierung nach der elterlichen Schichtzugehörigkeit erforderlich. Eltern aus der Mittelschicht erwarten oder befürchten eher gesellschaftliche Ablehnung als Eltern aus den unteren Schichten, wo Lernbehinderung und Sonderschulbesuch schon allein aufgrund der Häufigkeit des Auftretens keine Negativfaktoren im Rahmen der sozialen Bewertung darstellen. Deshalb dürfte die Vermutung von Ph. Roos, "nicht selten ziehen sich die Eltern zurück vom Verkehr mit anderen Menschen, weil sie Zurücksetzung fürchten," ³⁾ bei Angehörigen der unteren Schichten nicht zutreffen.

Die Mittelschichtfamilie kann sich freiwillig, um einer erwarteten Abwertung durch die Mitglieder von Bezugsgruppen zu entgehen, auf eine Randposition zurückziehen, sie kann diesen Rückzug jedoch auch als Reaktion auf negative Frustrationserlebnisse vollziehen. In beiden Fällen kann dieser Rückzug als ein desintegrierender

1) Bracken, v. H.: Die Rehabilitation des behinderten Menschen in: Bracken, v.H. (Hrsg.) : Erziehung und Unterricht behinderter Kinder, a.a.O., S.61

2) Wegener, Hermann: Der Sozialisationsprozeß, a.a.O., S.167

3) Roos, Philip: Psychologische Beratung, a.a.O., S.115

Prozeß gewertet werden, da Beziehungen zu früheren Gruppen nicht mehr oder nur in geringem Maße aufrecht erhalten werden. Der Ausgangspunkt dieses desintegrierenden Prozesses kann die elterliche Identifizierung mit dem lernbehinderten Kind darstellen.

Die Übernahme dieser "Defektrolle" seitens der Eltern scheint besonders dort denkbar, wo die Kinderzahl gering und das affektive Eltern-Kind-Verhältnis besonders ausgeprägt sind. Beide Merkmale sind eher in Mittelschichtfamilien als in Familien der unteren Schichten zu vermuten. Auch die Reduzierung der Sozialkontakte aufgrund der Lernbehinderung des Kindes weist in Richtung Mittelschichtfamilie.

2.442 Realistisches und unrealistisches elterliches Verhalten

Realistisches elterliches Verhalten versucht sich an dem tatsächlichen Leistungsvermögen des Lernbehinderten zu orientieren ohne seine "Andersartigkeit" zu betonen; unrealistisches Verhalten äußert sich in Überforderungen oder Unterforderungen des Lernbehinderten, nachdem die Lernbehinderung nicht wahrgenommen wird oder trotz Wahrnehmung das elterliche Handeln nicht beeinflusst.

H. Fend geht davon aus, daß Angehörige verschiedener sozialer Klassen "verschiedene Erwartungen, Hoffnungen, Ängste und verschiedene Konzeptionen des Wünschenswerten" ¹⁾ entwickeln. Wie an die Schülerrolle des Kindes, ob behindert oder nicht, gestellten Anforderungen und Erwartungen sind je nach Sozialschicht unterschiedlich. Nach W. Nauck laufen "lernbehinderte

1) Fend, Helmut: Sozialisierung und Erziehung, Weinheim-Berlin-Basel, 1969, S.101

Kinder von Vätern in gehobenen Positionen.... am ehesten Gefahr überfordert zu werden..... "Die ehrgeizigen Eltern versuchen, vielmehr mit erhöhten Anforderungen an das Kind dessen intellektuelles Manko auszugleichen." ¹⁾ W. Wüstefeld verweist auf unrealistische Leistungsanforderungen, die vornehmlich von Vätern gestellt werden, "durch äußerste Strenge will mancher Vater sein Kind zu besseren Leistungen bringen, das es nun einmal nicht schaffen kann." ²⁾

Zunächst kann das Kind bestrebt sein, die elterlichen Leistungsanforderungen zu erfüllen, nicht nur aufgrund des Erziehungsdruckes, sondern um die elterliche Zuneigung und Wertschätzung aufrechtzuerhalten. Bleibt jedoch der Erfolg aus und entwickelt sich die Position des Lernbehinderten innerhalb der Familie, mit dem Image des "Schulversagers" belastet, ungünstig, dann scheint auch keine weitere Motivation zu verstärkten schulischen Leistungsbemühungen zu bestehen. Das Kind kann versuchen, sich dem elterlichen Leistungsdruck zu entziehen, wobei offene Auflehnung gegenüber der elterlichen, insbesondere der väterlichen Autorität, wenig erfolgversprechend scheint. Die durch Überforderung und Mißerfolgserlebnisse erfahrenen Frustrationen können durch aggressive Verhaltensweisen abgebaut werden. Unter Frustrationen werden nach K.Mierke "im allgemeinen Erscheinungen der quantitativen Leistungsminderung oder des Fehlverhaltens im Arbeitsprozeß zusammengefaßt, die auf den Einfluß von Störfaktoren zurückgeführt werden können." ³⁾ Aggressionen, d.h.

-
- 1) Nauck, Wolfgang: Schulschwänzen lernbehinderter Kinder in: Kühn, Edmund - Sparty, Leo (Hrsg.): Lernbehinderte Kinder, Halbjahresschrift II/1968, 1.Jahrgang, Mülheim-Ruhr, 1968, S.31
 - 2) Wüstefeld, Walter: Die Beteiligung der Eltern bei Überweisungen in die Sonderschule für Lernbehinderte, in: Lernbehinderte Kinder, a.a.O., S.11
 - 3) Mierke, Karl: Die Überforderung von Letztgrenzen ..., a.a.O., S.87

Tendenzen "die in realen oder phantasierten Verhaltensweisen aktualisiert werden und darauf abzielen, den anderen zu schädigen, ihn zu vernichten, zu zwingen, zu demütigen usw.," ¹⁾ stellen jedoch nicht die ausschließlichen Verhaltensweisen dar, um Frustrationserlebnissen zu begegnen. Die nach G.Allport weitverbreitetste Reaktionsform ist "der einfache und direkte Versuch, das Hindernis auf unserem Weg zu überwinden," ²⁾ ein Versuch, der vor allem für den Lernbehinderten kaum durchführbar erscheint.

Schulische Mißerfolgserlebnisse können auch dadurch beantwortet werden, daß der Lernbehinderte den Lehrkräften die Schuld für sein Versagen anlastet, womit die Entwicklung einer negativen Schuleinstellung begünstigt wird. Neben Eltern, Lehrern und Schule bieten sich Geschwister, Spiel- und Klassenkameraden als "Sündenböcke" an, wodurch, besonders bei Nichtbehinderten, das Verständnis für den Lernbehinderten nicht gefördert wird. Wird der Vater innerhalb der Familie als primärer Verursachungsfaktor der Überforderung gesehen, dann ist eine verstärkte Zuwendung zur Mutter denkbar. Darüberhinaus sind Rückzug in die eigene Welt, Tagträumerei, Angst und Mißtrauen gegenüber Erziehern und Erziehung nicht auszuschließen.

Eine elterliche Orientierung an den nichtbehinderten Familienmitgliedern fördert weder die Anpassung an die Lernbehinderung noch die familiäre Integration des Lernbehinderten. Daß dabei nicht nur die Überforderung oder Mißerfolgserlebnisse aufgrund der väterlichen

1) Laplanche, J. - Pontalis, J.B.: Das Vokabular der Psychoanalyse, a.a.O., S.40

2) Allport, Gordon: Die Natur des Vorurteils, Köln, 1971, S.352

Autorität, sondern ebenfalls durch das mütterliche Verhalten möglich sind, betont A.Ross: "Wir müssen daran denken, daß die Einstellung der Mutter auch durch die Feststellung beeinflußt wird, daß das Kind nicht ihren Erwartungen entspricht. Mehrere Studien über Mütter abnormer Kinder zeigen diese Zusammenhänge."¹⁾

H. Nickel verweist auf die sehr unterschiedliche soziale Anpassung von Kindern, je nachdem, ob sie von ihren Müttern akzeptiert oder abgelehnt werden.

"Kinder, die von ihren Müttern akzeptiert werden und liebevolle Zuneigung erfahren, zeigten mehr sozial angepasste Verhaltensweisen als solche, die vorwiegend Ablehnung und Zurückweisung erlebten.... Abgelehnte und emotional zurückgewiesene Kinder entwickelten ein größeres Ausmaß an Abhängigkeit sowie an Unsicherheit in sozialen Beziehungen, sie waren eher unangepaßt und blieben hinsichtlich der Internalisierung von Verhaltensnormen und der Ausbildung des Gewissens hinter anderen Kindern zurück."²⁾

Das lernbehinderte Kind wird sich dem nicht-überfordernden Elternteil besonders zuwenden, da "gerade das lernbehinderte Kind neben liebevoller Zuwendung und Geduld die deutlich ausgesprochene Anerkennung für jede positive Leistung"³⁾ braucht. M.Argyle weist darauf hin, daß sich nichtbehinderte Jungen öfter mit dem Vater identifizieren "als Mädchen mit der Mutter, vielleicht weil der Vater für beide Geschlechter ein anziehendes Vorbild ist."⁴⁾ Bei lernbehinderten Jungen könnte der Anreiz der Identifikation mit dem

1) Ross, Alan, O.: Das Sonderkind, a.a.O., S. 47

2) Nickel, Horst : Entwicklungspsychologie des Kindes und des Jugendlichen, a.a.O., S. 276/277

3) Nauck, W.: Schulschwänzen lernbehinderter Kinder, a.a.O., S. 30

4) Argyle, Michael : Soziale Interaktion, Köln, 1972, S. 55

Vater aufgrund permanenter Überforderungen weniger ausgeprägt sein, eine intensivere Hinwendung zur Mutter erscheint wahrscheinlich, wie auch K.H. Berg betont. "Nur lernbehinderte Kinder hängen mehr an der Mutter. Sie ist häufiger um das Kind herum, geht auf seine Wünsche mehr ein und leistet auch geringeren Widerstand... Die Mutterbevorzugung scheint ein Wesenszug des lernbehinderten Kindes zu sein."¹⁾ Aufgrund der verstärkten Hinwendung zur Mutter können sich familiäre Rolle und Position des Lernbehinderten gegenüber nicht-behinderten Geschwistern und deren "traditioneller" Vaterbevorzugung, zumindest in der Mittelschichtfamilie, unterscheiden. Die Auswirkungen einer derartigen Neustrukturierung der Knabenrolle bleiben nicht auf das familiäre Binnenverhältnis beschränkt, sondern beeinflussen auch die Außenkontakte des Lernbehinderten, wie sie u.a. in den häufig beobachteten Anpassungsschwierigkeiten evident werden.

Die freiwillige Einengung des Rollenspielraums des Lernbehinderten kann durch das mütterliche Verhalten zusätzlich gefördert werden. "Die ausschließliche Zweierbeziehung mit dem symbiotischen Charakter der langen Abhängigkeit des Kindes und der Aufopferung der Mutter bietet im Hinblick auf später erforderliche soziale Fertigkeiten und Erlebnisweisen nur sehr dürftige Übungsmöglichkeiten und kaum übertragbare Erfahrungen."²⁾ Die lange und intensive Abhängigkeit von der Mutter verhindert die Entwicklung einer mit Nichtbehinderten vergleichbaren Selbständigkeit und kann einen wesentlichen Faktor der Integrations-schwierigkeiten bei peer groups bilden. "In der Er-

1) Berg, Karl, Heinz : Lernbehinderte Kinder und ihre Verhaltensgrundformen, Berlin-Charlottenburg, 1969, S. 33

2) Münzing, Ilse : Soziale Verhaltensweisen von körper-behinderten und unbehinderten Kindern, in: Thimm, W. (Hrsg.): Soziologie der Behinderten, a.a.O., S. 180

ziehung behinderter Kinder - so A.Ross - ist ihre Unselbständigkeit und Abhängigkeit von der Mutter ein besonderes Problem."¹⁾ Je mehr die Mutter dem Lernbehinderten entgegenkommt, desto stärker entwickelt sich die affektive Abhängigkeit des Kindes, desto mehr wird jedoch auch die "Andersartigkeit" betont, wodurch Schwierigkeiten in den Beziehungen zu Nichtbehinderten, die noch dazu keine Erfahrung im Umgang mit Behinderten besitzen, wahrscheinlich werden. Zwar darf nicht übersehen werden, daß das Schutzbedürfnis des Lernbehinderten eine gegenüber Nicht-Behinderten intensivere Eltern-Kind-Beziehung erfordert, andererseits erscheint es gerade aufgrund dieser relativen Knappheit an Außenbeziehungen notwendig, daß dieser geringe Spielraum auch tatsächlich voll ausgeschöpft und nicht durch mütterliche Abhängigkeit weiter eingeschränkt wird. Es erscheint deshalb gerade bei der Erziehung lernbehinderter Kinder - selbstverständlich nicht nur bei ihnen allein - eine vordringliche elterliche Aufgabe "dem Kind seine wachsende Selbständigkeit zu ermöglichen und es dazu anzuregen, daß es immer selbständiger wird."²⁾

Ph. Roos sieht es als "typisches" Kennzeichen, "daß die Gefühle der Eltern ihrem retardierten Kind gegenüber extrem ambivalent sind."³⁾ Die Eltern werden durch die ständige Diskrepanz zwischen den Erwartungen und deren Erfüllung sowie durch das permanente "Anderssein" des Kindes enttäuscht, eine Enttäuschung, die sich äußert in Aggressivität und Empfindlichkeit, "sogar in Todeswünschen gegen das Kind."⁴⁾ Andererseits erwecken

1) Ross, Alan, O.: Das Sonderkind, a.a.O., S. 51

2) Ross, Alan, O.: Das Sonderkind, a.a.O., S. 51

3) Roos, Philip : Psychologische Beratung, a.a.O., S. 115

4) Roos, Philip : Psychologische Beratung, a.a.O., S. 115

Ablehnung und Feindseligkeit wiederum elterliche Schuldgefühle, die in übertriebener Fürsorge, Nachsicht, Nachgiebigkeit und Bevorzugung des Lernbehinderten zum Ausdruck kommen. Die elterliche Ambivalenz findet ihren Niederschlag in ambivalenten Erwartungen, die das lernbehinderte Kind verunsichern, sein Rollenlernen und Rollenspiel in der Familie und außerhalb erschweren. Elterliche Frustrationen werden nicht selten von den Eltern selbst oder durch das betroffene Kind "auf die Beziehungen zu anderen Menschen verschoben,"¹⁾ sie können sich äußern in Gleichgültigkeit, Ablehnung und Feindseligkeit zu "significant others". Rückzug in die Familie und Isolierung einerseits und der Wunsch nach "Ausbruch" aus diesem System enger, ambivalenter Beziehungen andererseits, deuten auf das widersprüchliche elterliche Verhalten hin. Weder die elterliche Anpassung an die Lernbehinderung noch die familiäre Integration des Lernbehinderten finden "reibungsflos" mit dem Ziel des Erreichens des familialen Gleichgewichts statt. Der Lernbehinderte wird zudem unzureichend auf die Bewältigung außerfamilialer Situationen vorbereitet, wobei ihm ohnedies aufgrund der Auswirkungen der Lernbehinderung der "Kreiselkompaß", der "den innen-geleiteten Menschen "auf Kurs" hält,"²⁾ wie jene "Radar-Anlage" des "außen-geleiteten" Menschen, die es ermöglicht, "daß das Verhalten des einzelnen durch die Zeitgenossen gesteuert wird,"³⁾ fehlen.

1) Roos, Philip : Psychologische Beratung, a.a.O., S. 115

2) Riesman, David : Die einsame Masse , Neuwied-Berlin , 1970 , S. 32/33

3) Riesman, David: Die einsame Masse, a.a.O., S. 38

2.443 Angst- und Schuldgefühle und elterliches Verhalten

Die Freudsche Theorie geht davon aus, daß die Persönlichkeit aus den Systemen des ES, des ICH und des ÜBER-ICH aufgebaut ist. Das ES vertritt die "Triebwelt", "es bildet den Triebpol der Persönlichkeit, seine Inhalte, psychischer Ausdruck der Triebe, sind unbewußt, einesteils erblich und angeboren, andernteils verdrängt und erworben."¹⁾ Das ICH stellt jene Persönlichkeitsinstanz dar, "die für die Beherrschung der Triebwelt verantwortlich ist... Das Ich erforscht die Realität, die durch die Umwelt dargestellt ist."²⁾ Das ÜBER-ICH schließlich als eine weitere Instanz der Persönlichkeit "bildet sich durch Verinnerlichung der elterlichen Forderungen und Verbote,"³⁾ mit einer dem "Richter oder Zensor des Ich" (Laplanche-Pontalis) vergleichbaren Rolle.

Wenn Konflikte zwischen der "Triebwelt", den Werten und Normen der Eltern und den Notwendigkeiten der Realität auftreten, kommt dem ICH als Vermittler die Aufgabe zu, zwischen diesen unterschiedlichen, konfliktierenden Tendenzen ausgleichend zu wirken. Durch die Integrationsfähigkeit des ICH gelingt die individuelle Anpassung an die Realität und damit die Erhaltung der persönlichen Integrität. Angst wie auch starke Schuldgefühle werden als Bedrohung der Integrität erlebt, mit der Reaktion des ICHs, diese Bedrohung zu beseitigen, um die Angst- oder Schuldgefühle abzubauen und die Integrität der Persönlichkeit aufrechtzuerhalten.

1) Laplanche, J.-Pontalis, J.B.: Das Vokabular der Psychoanalyse, a.a.O., S. 147

2) Ross, Alan, O.: Das Sonderkind, a.a.O., S. 65

3) Laplanche, J.-Pontalis, J., B.: Das Vokabular der Psychoanalyse, a.a.O., S. 540

Konfliktursachen und -bewältigung können psychologischer Natur sein, sie können jedoch über das rein persönliche System hinausgehen und Rollen bzw. Gruppenbeziehungen beeinflussen. Konfliktsituationen sind ferner durch Überforderung des Rollenträgers aufgrund zu hoher Erwartungen möglich, der Rollenkonflikt besteht nach E.Wallner "in einem Widerstreit zwischen Verhaltenserwartungen mehrerer Bezugspersonen oder -gruppen."¹⁾

2.4431 Verleugnung der Realität

Eine Möglichkeit des individuellen Schutzes vor Angst- oder Schuldgefühlen liegt in der Verleugnung der Realität. Sie "verhindert die bewußte Wahrnehmung unangenehmer Tatsachen."²⁾ Die Lernbehinderung könnte vor allem dort als eine "unangenehme" Tatsache empfunden werden, wo soziale Abwertung befürchtet wird, evtl. jedoch auch dann, wenn sich die Eltern besonders um die Zukunft des Kindes sorgen. Nach Ph. Roos ist es nicht ungewöhnlich, "Eltern zu finden, die behaupten, daß "wirklich nichts verkehrt" an einem augenscheinlich schwer retardierten Kind ist. Sie können das völlige Versagen des Kindes zum Beispiel einem rachsüchtigen Lehrer zuschreiben, oder dem Verlauf einer Mandelentzündung."³⁾

Der Verleugnungsprozeß scheint noch am ehesten vor Beginn der Schulpflicht durchführbar. Andererseits stellt es auch während des Besuchs der Sonderschule für Lernbehinderte kein besonderes Problem dar, ver-

1) Wallner, Ernst, M.: Soziologie, a.a.O., S. 78

2) Ross, Alan, O.: Das Sonderkind, a.a.O., S. 68

3) Roos, Philip: Psychologische Beratung, a.a.O., S. 117

meintliche Bedingungsfaktoren für den Besuch dieser Schulform zu finden. Verleugnung beinhaltet den ständigen Konflikt mit dem Lernbehinderten oder "significant others" oder mit jenen, denen die "Schuld" an dem Sonderschulbesuch zugeschrieben wird. Insofern könnte Verleugnung auch bei Angehörigen der unteren Schichten, die Sonderschulbesuch häufig als Ausdruck ihrer Sozialschichtzugehörigkeit und ihres Obdachlosenstatus sehen, nicht auszuschließen sein. Allgemein erscheint Verleugnung das elterliche Rollenhandeln am ehesten dort zu beeinflussen, wo der "Defekt" des Kindes als verleugnungswert gilt, d.h. wo die verminderten intellektuellen und sozialen Fähigkeiten des Behinderten nicht nur auffallen, sondern als störend, nachteilig empfunden werden und eine negative, abwertende Beurteilung erfahren. Bei Angehörigen der randständigen Schicht ist eine derartige Bewertung des Sonderschulbesuchs bzw. der Lernbehinderung weniger zu vermuten als bei Mittelschichteltern, allerdings mangelt es an Informationen über die mögliche Intensität und vor allem über die Häufigkeit der Verleugnung in dieser Sozialschicht, so daß die Vermutungen nicht über den spekulativen Charakter hinauskommen.

2.4432 Projektion, Intellektualisierung und Rationalisierung

Im Gegensatz zur Verleugnung wird bei der Projektion als einer Methode der Angstabwehr, "die auf dem Boden des Mißerfolgs oder der Schuld entsteht,"¹⁾ der Defekt des Kindes wahrgenommen, wobei elterliche

1) Krech, D.-Crutchfield, R.S. : Grundlagen der Psychologie ,a.a.O., S. 448

Selbstvorwürfe nach außen projiziert werden. Katz/Katz verstehen unter Projektion den Prozeß, "demzufolge man in andere diejenigen Qualitäten verlegt, die der eigenen Persönlichkeit entstammen."¹⁾ Laplanche-Pontalis weisen darauf hin, daß der Begriff der Projektion in Psychologie und Psychoanalyse vielfältige Deutungen erfährt, die seiner Anwendung im Wege stehen.

Krech-Crutchfield vermuten, daß die Richtung der Projektion nicht zufällig ist, "sie tendiert vielmehr im allgemeinen auf Objekte, deren kritische Wahrnehmungseigenschaften bereits gut auf das verlagerte Material passen."²⁾ Die Eltern suchen ein Objekt, dem sie die "Schuld" an dem Sonderschulbesuch des Kindes zuschreiben. "Alles von der Vererbung bis zur Armut, vom Virus bis zum bösen Blick kann zur Erklärung des Defekts dienen, solange es nur ein äußerer Faktor bleibt."³⁾

Projektionsversuche der Eltern helfen dem lernbehinderten Kind kaum, da die spezielle intellektuelle und soziale Situation des Lernbehinderten nicht analysiert und interpretiert werden. Bei Angehörigen der unteren Schichten könnten Selbstvorwürfe aufgrund des Sonderschulbesuchs des Kindes nicht erwartet werden, da die Lernbehinderung nicht als ein Selbstvorwürfe auslösendes Moment bewertet werden dürfte. Dem steht allerdings entgegen, daß der sozialen Abwertung durch die "Nicht-Obdachlosen" häufig die "Schuld" an dem Sonderschulbesuch der Kinder zugeschrieben wird.

1) Katz, Rosa - Katz, David : Handbuch der Psychologie , Basel - Stuttgart, 1960, S. 376

2) Krech - Crutchfield : Grundlagen der Psychologie, a.a.O., S. 449

3) Ross, Alan, O.: Das Sonderkind, a.a.O., S. 79

Durch die Intellektualisierung der Behinderung soll versucht werden, "Gefühle und Triebe dadurch zu bewältigen, daß sie gedacht anstatt erlebt werden."¹⁾ Auch diese Form der Abwehrhaltung resultiert aus dem Bestreben der eigenen Beschwichtigung, die aber, im Gegensatz zur Verleugnung oder Projektion, zum Aufbau von Verhaltensweisen führt, die sowohl den Eltern als auch dem Lernbehinderten nützlich sein können. Laplanche-Pontalis verstehen unter Intellektualisierung jenen Vorgang, "durch den das Subjekt seine Konflikte und Gefühle rational zu formulieren versucht, um sie so zu meistern."²⁾ Die Beschäftigung der Eltern mit der Lernbehinderung bleibt nicht auf die Erscheinung in der Familie beschränkt, aus der Beschäftigung mit dem einen konkreten Fall wird eine Beschäftigung mit möglichst allen Fällen der Lernbehinderung, wodurch die Eltern auch Kontakte zu Familien in ähnlicher Situation entwickeln und sich daraus u.a. auch ein Austausch von Anpassungs- und Integrationsstrategien ergeben kann.

Intellektualisierung scheint aufgrund der Bewältigung von Gefühlen und Trieben, der rationalen Erarbeitung von Lösungsmustern vorwiegend in der Mittelschichtfamilie zu erwarten. Den Familien der randständigen Schicht könnten gerade Emotionalität und Spontaneität bei dem Versuch der Intellektualisierung, sofern dieser überhaupt in Angriff genommen wird, im Wege stehen.

Die Intellektualisierung wird häufig im Zusammenhang mit der Rationalisierung gesehen. Während sich die Intellektualisierung im wesentlichen damit befaßt, Affekte

1) Ross, Alan, O.: Das Sonderkind, a.a.O., S. 79

2) Laplanche-Pontalis : Das Vokabular der Psychoanalyse, a.a.O., S. 232

auf Distanz zu halten und durch rational bestimmte Verhaltensweisen zu neutralisieren, "impliziert die Rationalisierung keine systematische Vermeidung der Affekte, sondern erkennt diesen mehr wahrscheinliche als wahre Motivationen zu, indem sie sie rational oder ideell rechtfertigt."¹⁾ Rationalisierung kann bedeuten, daß die Lernbehinderung nicht nur wahrgenommen, sondern diesem Defekt auch "positive Seiten" abgewonnen werden, wie der vor allem bei den Angehörigen der unteren Schichten nicht nur gelegentliche Hinweis, wonach aufgrund der geringen Klassenfrequenz der Sonderschule ein zwischen Volks- und Sonderschule möglicher Ausbildungsunterschied durchaus vermieden werden kann.

Rationalisierung in dieser Form kann vielmehr zu einer trügerischen Selbstrechtfertigung als zu einer realistischen Lösung der eigentlichen Probleme der Anpassung und Integration des Lernbehinderten führen. Krech-Crutchfield weisen darauf hin, "daß es keine scharfe Trennungslinie zwischen Rationalisierung und vernünftiger Begründung gibt."²⁾ Die "Gefahr" der Rationalisierung wird darin gesehen, daß das Individuum zuviele Anstrengungen im Hinblick auf die eigene Selbstrechtfertigung unternimmt und dadurch das die Rationalisierung auslösende Moment wie die Lernbehinderung eines Familienmitgliedes übersieht. Die Eltern beschäftigen sich mehr mit Rechtfertigungsversuchen als mit dem lernbehinderten Kind.

1) Laplanche-Pontalis : Das Vokabular der Psychoanalyse , a.a.O., S. 234

2) Krech-Crutchfield : Grundlagen der Psychologie, a.a.O., S. 447

2.4433 Sublimierung, Vermeidung und Ritualisierung

Sublimierung stellt "die Vertauschung eines sozial unzuverlässigen Triebziels mit einem sozial anerkannten...dar."¹⁾ Sublimierung setzt die psychische Energie, die aus der Bedrohung der persönlichen Integrität hervorgerufen wurde um in soziales Handeln zugunsten des Lernbehinderten, wie z.B. in besonders intensiven elterlichen Einsatz, in Gemeinschaftshandlungen von Eltern in ähnlicher Situation u.dgl. Die Sublimierung kommt insofern der Intellektualisierung nahe, die Eltern bemühen sich um einen Austausch ihrer Erfahrungen und um Strategien der Anpassung an die Lernbehinderung und um die Integration des Lernbehinderten .

Katz-Katz sehen in der Sublimierung ein Streben nach Ersatzbefriedigung, "eine Kompensierung, bei der der Einsatz des Befriedigungsmittels moralisch erwünscht erscheint"²⁾. Wenn die Sublimierung das elterliche Handeln prägt, dann ist von dem Versuch einer gleichrangigen und gleichwertigen Integration des Lernbehinderten in die Familie auszugehen.

Vermeidung oder Verheimlichung der Lernbehinderung bzw. des Sonderschulbesuchs tragen wenig zur Konfliktlösung und zur gleichberechtigten Integration des Behinderten bei, von der Frage der Wirksamkeit derartiger elterlicher Verhaltensmaßnahmen ganz abgesehen. Eine Reduktion der Sozialkontakte von Eltern und Kind, wie sie nahezu unvermeidlich wären, hätte vornehmlich negative Konsequenzen, besonders für den Lernbehinderten, dessen Defizit an sozialen Erfahrungen

1) Ross, Alan, O.: Das Sonderkind, a.a.O., S. 67

2) Katz, R.-Katz, D.: Handbuch der Psychologie, a.a.O., S. 376

durch diese elterlichen Maßnahmen noch vergrößert werden würde.

Die Ritualisierung ist gekennzeichnet durch ständige Wiederholung erstarrter elterlicher Verhaltensschemata, wodurch "schließlich deren ursprüngliche Bedeutung verdrängt und die Aufmerksamkeit auf die konkrete Ausübung des Rituals fixiert"¹⁾ werden. Psychologisch steht der äußerlich sehr gewissenhaften Pflege und Behütung des lernbehinderten Kindes eine "Mechanisierung" (A.O. Ross) gegenüber.

Die Sublimierung als eine mögliche Form des elterlichen Verhaltens könnte ähnlich der Intellektualisierung vorwiegend bei den Angehörigen der Mittelschicht Zustimmung finden. Vermeidung, Verheimlichung und Ritualisierung sind kaum bei den Eltern der unteren Schichten zu erwarten, da Lernbehinderung und Sonderschulbesuch aufgrund der familialen Häufigkeit und der Enge des Zusammenlebens nicht verheimlicht werden können und auch nicht "verheimlichungswert" erscheinen. Bei Mittelschichtfamilien ist die Verheimlichung aufgrund der negativen Bewertung des Sonderschulbesuchs durch "significant others" nicht auszuschließen.

2.4434 Verdrängung und Verschiebung

L. Kleffken sieht in der Verdrängung "eine unbewußte Triebabwehr,"²⁾ die auf ein schwaches ICH zurückzuführen ist, das Konflikte mit anderen psychologischen Instanzen nicht erfolgreich bewältigen kann. ÜBER-ICH-Forderungen, d.h. gesellschaftliche

1) Ross, Alan, O.: Das Sonderkind, a.a.O., S. 68

2) Siehe Kleffken, Ludger : Antiautoritäre Vorschul-
erziehung, in: Abels, H. (Hrsg.): Sozialisation in
der Schule, a.a.O., S. 149

Ansprüche sowie Triebansprüche des ES können nicht von der ICH-Instanz durch rationale Triebkontrolle ausgeglichen werden. Verdrängung stellt nach A. Ross einen Mechanismus dar, "durch welchen unannehmbare und beängstigende psychische Inhalte vom Bewußtsein ferngehalten werden,"¹⁾ sie "erfolgt nicht absichtlich, sondern automatisch... Man nimmt an, daß Verdrängung mehr ist als Vergessen."²⁾ Die der Verdrängung zugrundeliegenden Prozesse sind noch weitgehend ungelöst, sie kann sich in einer unbewußten Ablehnung des lernbehinderten Kindes äußern. Verdrängte Impulse entschwinden zwar dem Bewußtsein, sie sind jedoch nicht abgeschlossen, sondern verursachen weitere Spannungen, die zum Beispiel in der Ambivalenz elterlicher Verhaltensweisen gegenüber dem behinderten Familienmitglied zum Ausbruch gelangen können.

Verschiebung als psychologische Abwehr liegt dann vor, "wenn ein Trieb, eine Reaktion oder ein Ziel von einer Situation auf eine andere verschoben wird."³⁾ Bei der Verschiebung bleibt die Qualität der Triebregung unverändert, allerdings erfolgt eine Ablenkung des Triebes in eine andere Richtung, z.B. gegen die eigene Person. Eine Wendung gegen das eigene Selbst scheint in der elterlichen Übernahme einer "masochistischen Position" (Ph. Roos) vorzuliegen, "indem sie alle Leiden willkommen heißen, die sie von der Erziehung des geschädigten Kindes erwarten."⁴⁾

Durch die Verschiebung i.S. der Wendung gegen die eigene Person erfolgt eine einseitige elterliche

1) Ross, Alan, O. : Das Sonderkind, a.a.O., S. 67

2) Krech-Crutchfield : Grundlagen der Psychologie, a.a.O., S. 450

3) Katz-Katz : Handbuch der Psychologie, a.a.O., S. 376

4) Roos, Philip : Psychologische Beratung, a.a.O., S. 116

Anpassung an die Lernbehinderung. Elterliche "Märtyrerrollen" oder unangebrachte Opfer verstärken eher die "Andersartigkeit" des Behinderten, wodurch Schwierigkeiten im Umgang mit Nichtbehinderten nicht abgebaut, sondern gefördert werden. Die familiäre Integration erfolgt unter der Bevorzugung des Lernbehinderten und unter Benachteiligung der nichtbehinderten Geschwister, sie erfolgt gerade umgekehrt wie in der täglichen Realität. Latente Instabilität des familialen Gleichgewichts ist vor allem deshalb zu vermuten, weil die nichtbehinderten Geschwister die dominante Position des Lernbehinderten kaum langfristig akzeptieren werden.

In extremen Fällen können elterliche Schuldgefühle "zu sozialer Isolierung und Depression führen, als Ausdruck davon, daß ihnen die Verarbeitung des Konflikts in einer reifen und konstruktiven Art nicht möglich war."¹⁾ Ph. Roos geht sogar davon aus, daß Gefühle der Depression "die Regel" sind und besonders bei "hochintelligenten" Eltern auftreten, "die dazu neigen, menschliches Wesen und Besitz der Intelligenz gleichzusetzen."²⁾ Derartige Gefühle und Haltungen bleiben wiederum dem behinderten Familienmitglied nicht verborgen, "jedes Kind, auch das behinderte, registriert genau die Gefühle seiner Eltern."³⁾ Sozialer Rückzug führt zu einer Reduktion der Sozialkontakte, zu einem Rückzug von den Realitäten und ist "vielleicht von allen Abwehrmechanismen der heimtückischste,"⁴⁾ da das Individuum aufgibt.

1) Ross, A.O.: Das Sonderkind, a.a.O., S. 82

2) Roos, Ph.: Psychologische Beratung, a.a.O., S. 116

3) Münzing, I.: Soziale Verhaltensweisen von körperbehinderten und unbehinderten Kindern, a.a.O., S. 180

4) Krech-Crutchfield: Grundlagen der Psychologie, a.a.O., S. 454

Verschiebung mit Übernahme der "Märtyrerrolle" stellt eine Form der Anpassung und Integration dar, die Verwöhnung, Verzärtelung und Überbehütung des Lernbehinderten begünstigt. Derartige elterliche Verhaltensweisen können jedoch auch Ausdruck einer Reaktionsbildung sein, die durch elterliche Schuldgefühle oder durch negative Einstellungen zum behinderten Kind hervorgerufen wird. "Reaktionsbildung kann als ein besonders wirksamer Abwehrmechanismus angesehen werden, denn sie dient dazu, den Betroffenen gerade eben von den Handlungen abzubringen, bei denen er der Angst ganz besonders ausgesetzt ist." ¹⁾ Die Reaktionsbildung begünstigt das Entstehen ambivalenter Haltungen, da die Verdrängung von Impulsen und Trieben häufig von gerade entgegengesetzten Strebungen begleitet ist.

Überbehütung des Lernbehinderten kann sich durch mütterliche Bevormundung oder durch übermäßige Nachgiebigkeit, d.h. Verzärtelung, niederschlagen. Beide Formen des mütterlichen Handelns stehen der Entwicklung des kindlichen Selbständigkeitsstrebens beträchtlich im Wege, wodurch sowohl die Außenbeziehungen des Kindes eine Einschränkung erfahren wie auch Konflikte zwischen Mutter und Kind angelegt werden. Verwöhnende Mütter nehmen eine Integration des Lernbehinderten in die Familie dadurch vor, daß sie sich ständig den kindlichen Wünschen fügen, wodurch dessen Verhalten anspruchsvolle und diktatorische Züge entwickelt. In den Beziehungen mit Gleichaltrigen oder Schulkameraden führt ein derartiges Verhalten zu Ablehnung und Gruppenausschluß.

1) Krech - Crutchfield: Grundlagen der Psychologie, a.a.O., S.451

Die dominierende, jedoch nicht minder überbehütende Mutter erzieht das Kind zu Gehorsam und Zurückhaltung; sie verhindert somit ebenfalls die frühe Entwicklung des Strebens nach Selbständigkeit. Beide Formen der Überbehütung zeichnen sich dadurch aus, daß "hier nicht die erziehliche Distanz eingehalten wird, die die Voraussetzung einer gesunden Ich-Entwicklung ist."¹⁾ Die "distanzlose" Erziehung (O.Engelmayer) fördert die Entwicklung der Ich-Schwäche, da die Auseinandersetzung des Ichs mit den Anforderungen der Umwelt unterbleibt; dadurch wird "die gesunde Anpassung an fremde Ansprüche (insbesondere schulische)"²⁾ verhindert.

Beide Formen der Verwöhnung sind schon allein aufgrund der durchschnittlich hohen Kinderzahl kaum in der randständigen Familie zu erwarten; darüberhinaus besuchen im allgemeinen mehrere Kinder die Sonderschule für Lernbehinderte, so daß all jene Kinder verwöhnt werden müßten. Dies würde dem Erziehungsstil wie den Erziehungszielen der Angehörigen dieser Schicht widersprechen. Verwöhnungssituationen dürften deshalb, wenn überhaupt, bei Mittelschichtfamilien anzutreffen sein, da sowohl von der Kinderzahl wie auch von der finanziellen Situation "günstigere" Voraussetzungen vorliegen.

1) Engelmayer, Otto: Pädagogische Entwicklungs- und Lebenshilfe, München, 1956, S.128

2) Engelmayer, Otto: Pädagogische Entwicklungs- und Lebenshilfe, a.a.O., S.128

2.45 Das lernbehinderte Kind in der Rolle des "Sündenbocks"

Der Leistungsvergleich zwischen dem lernbehinderten und den nichtbehinderten Kindern innerhalb der Familie kann zum Ausgangspunkt frustrierender Ergebnisse unter Zuweisung einer Sündenbockrolle werden. Die nichtbehinderten Kinder erfüllen die elterlichen Erwartungen, während das lernbehinderte Kind abweicht, allerdings nur, wenn der Maßstab der Nichtbehinderung zugrundegelegt wird. "In vielen Fällen entwickeln sich aus diesem Vergleich ungünstige Beziehungen zwischen Eltern und ihrem Kind." ¹⁾ Ebenso wie Kinder "die besondere Voraussetzungen für sozialen Aufstieg versprechen eine Sonderstellung innerhalb ihrer Familie" ²⁾ einnehmen, kann dem lernbehinderten Kind eine besonders negative Bewertung und damit eine Außenseiter- oder Sündenbockrolle zugewiesen werden. Die familialen Spannungen "entladen" sich dann an dem lernbehinderten Familienmitglied, "wobei der Rest der Familie auf Kosten der seelischen Gesundheit dieses Sündenbocks relativ ungestört bleibt." ³⁾

Durch die Zuweisung einer negativ bewerteten Sonderposition innerhalb der Familie kann zumindest kurzfristig ein Gleichgewichtszustand erreicht werden, unter der Voraussetzung, daß der Lernbehinderte diese Position tatsächlich übernimmt. Das Agieren in der Sündenbockrolle ist nicht unproblematisch und steht der Entwicklung eines langfristigen Gleichgewichts im Wege, da es ständiger elterlicher Sanktionen bedarf, die zum "Wohle" des Kindes ausgesprochen werden, wogegen sich jedoch der Behinderte wehren dürfte.

1) Kirk, Samuel - Johnson, Orville: Die Erziehung des zurückgebliebenen Kindes, München - Basel, 1964, S.79

2) Baumert, Gerhard: Einige Betrachtungen ..., a.a.O., S.317

3) Ross, A., O.: Das Sonderkind, a.a.O., S.151

Übernimmt das Kind die Sündenbockrolle auch außerhalb der Familie, dann sind Reaktionen der Umwelt zu erwarten, da die Erwartungen außerhalb der Familie nicht unbedingt jenen innerhalb der Gruppe entsprechen dürften. Die Repräsentation der Familie nach außen durch den Lernbehinderten im Rahmen der Sündenbockrolle "erweist sich plötzlich als untragbar," ¹⁾ wodurch sich dann die Frage der Ausgestaltung der Rolle des Lernbehinderten im familialen Innenverhältnis stellt.

Die Zuweisung einer Sündenbockrolle bedeutet für den Lernbehinderten eine geringere Wertschätzung innerhalb der Familie. Nichtbehinderte Geschwister werden aufgrund der Nichtbehinderung bevorzugt.

Durch die Lernbehinderung können darüberhinaus familiäre Spannungen, unbeschadet der Position des Behinderten, stabilisiert werden. "Die Erkenntnis, daß ein Kind retardiert ist, hat oft geradezu verheerende Wirkung, nicht nur auf die Eltern, sondern auf die gesamte Familie und vielleicht sogar auf Freunde, Bekannte und Nachbarn." ²⁾ Die Familie erscheint dann funktional gestört, zeigt Mängel an Gruppensolidarität, die Beziehungen werden versacht und unpersönlich. Nachdem sich die Familie auseinanderbewegt, kann eine Integration des Lernbehinderten nicht stattfinden.

Nach W.Züblin ist "die normale Familie oft nicht fähig, dem gestörten Kind das zu seiner optimalen Entwicklung Nötige zu geben, da sie nach den üblichen

1) Ross, A., O.: Das Sonderkind, a.a.O., S.153

2) Roos, Ph.: Psychologische Betrachtungen, a.a.O., S.116

Methoden und Gewohnheiten entsprechend erzieht, damit aber das gestörte Kind falsch behandelt." ¹⁾ H.Wegener vermutet, daß geistig gesunde Eltern "nur selten ohne aggressiven Affekt die Feststellung der Minderbegabung akzeptieren, und fast niemals gelangen sie zu einer ausgeglichenen, gleichbleibenden erzieherischen Einstellung zu ihrem Sonderkind." ²⁾

Familien mit Erfahrung in der Bewältigung der Lernbehinderung und des Sonderschulbesuchs, d.h. Familien, in denen der Sonderschulbesuch keine Ausnahmesituation darstellt, scheinen sich in der Anpassung an die Lernbehinderung wie in der familialen Integration des Lernbehinderten "leichter zu tun", wenngleich, da nicht quantifizierbar, ein Vergleich der Intensität wie der Art der Integration zwischen Angehörigen verschiedener Sozialschichten sehr problematisch erscheint. Das elterliche Rollenhandeln wie die Erwartungen gegenüber dem lernbehinderten Kind dürften in den unteren Schichten kaum durch Schuld- oder Angstgefühle getragen sein. Dadurch erübrigt sich ein ambivalentes elterliches Verhalten. Mittelschichteltern im Hinblick auf Rollenhandeln und Rollenerwartungen gegenüber dem lernbehinderten Kind "unerfahren", müssen erst Verhaltensformen für die Anpassung und familiäre Integration entwickeln, wobei Angst- und Schuldgefühle und dadurch hervorgerufenen ambivalenten Handeln nicht auszuschließen sind.

1) Züblin, Walter: Das Schwierige Kind, a.a.O., S.167

2) Wegener, Hermann: Der Sozialisationsprozeß bei intellektuell Minderbegabten, a.a.O., S.167

2.46 Das Verhalten der Geschwister

Von der Einzelkindssituation abgesehen, bestehen in der Familie nicht ausschließlich Eltern-Kind-Beziehungen, sondern darüberhinaus auch Beziehungen zwischen den Geschwistern untereinander. Die Eltern können unter Berücksichtigung von Geschlechtsunterschieden sowie der Unterschiede in der Persönlichkeit zwischen den Geschwistern eine Rollenverteilung im Rahmen des "Gesamthandlungssystems" Familie vornehmen. Die elterliche Rollenverteilung wird ergänzt durch Rollenzuweisungen der Geschwister untereinander. In diesem Sinne kann die Familie als eine Reihe von Subsystemen gesehen werden, bestehend aus drei zentralen, sich gegenseitig beeinflussenden Systemen, "dem Gattensystem (die elterliche Beziehung), dem Eltern-Kind-System (die Beziehung zwischen den Generationen) und dem Geschwistersystem (die Beziehungen der Geschwister untereinander)," ¹⁾ wobei diese Beziehungen durch innere und äußere Einflüsse wandelbar sind.

Die Beeinflussung des Kindes erfolgt nicht ausschließlich durch elterliches Verhalten, durch Internalisierung elterlicher Orientierungen und Leitbilder, sondern auch durch die Übernahme von geschwisterlichen Verhaltensweisen. Nach A. Busemann ist die "Geschwisterschar" "für jedes in ihr befindliche Kind ein wirksames Milieu. Jedes Kind hat eine familiäre Situation, die auf seine Charakterentwicklung sehr wesentliche Einflüsse ausüben kann." ²⁾ Der Charakterbildung des Kindes durch die Geschwister kommt nach

1) Heraud, Brian, J.: Soziologie und Sozialarbeit, a.a.O., S.65

2) Busemann, Adolf: Beiträge zur Pädagogischen Milieukunde, a.a.O., S.81

A. Busemann Vorrang gegenüber der Charakterform durch die Eltern zu, da davon auszugehen ist, "daß Charakter-Erziehung also psychologischerweise innerhalb der Kindergruppe oder einer Gruppe von Jugendlichen zu verwirklichen ist, nicht im direkten Bezug des Erwachsenen zum Kinde." ¹⁾ Geschwisterliche Zuneigung oder Ablehnung spielen nicht nur innerhalb des Geschwistersystems eine Rolle, sie wirken sich auch konfliktreduzierend oder konfliktfördernd auf das gesamte Familiensystem aus und können der Aufrechterhaltung des Gleichgewichts im Wege stehen bzw. das Erreichen des Gleichgewichts fördern. Darüberhinaus bieten sich Geschwister als erste Spielpartner an und damit als ein Experimentierfeld des Rollenspiels und des Rollenhandelns, das sich wesentlich von dem Eltern-Kind-Verhältnis unterscheidet. Andererseits werden jedoch gerade elterliche Einflüsse auf dem Umweg über die Geschwister weitergegeben, da sich die Art und Weise "wie sich die Eltern zur Umwelt einstellen, der Charakter also der Eltern sich zweifellos auf die Kinder durch Nachahmung überträgt .. Vor allem übernehmen die Kinder von Eltern in der Regel die allgemeinste Rangordnung der Werte, insbesondere die Art der Menschenbewertung." ²⁾

Die Einstellung der Geschwister zu dem lernbehinderten Kind ist durch eine Vielzahl von Faktoren bestimmt. Einstellungen werden nach K. Ulich verstanden im Sinne "bestimmter Verhaltensdispositionen des Individuums gegenüber sozialen Objekten; also nicht tatsächlichen Verhaltensweisen, sondern wahrscheinliche Richtungen des Verhaltens." ³⁾

1) Busemann, Adolf: Beiträge, a.a.O., S.102

2) Busemann, Adolf: Beiträge ..., a.a.O., S.26

3) Ulich, Klaus: Soziale Systeme als Bezugssysteme für soziales Handeln, Frankfurt, 1972, S.54

Besondere Bedeutung dürfte dem elterlichen Verhalten gegenüber dem Lernbehinderten zukommen. Im Rahmen der primären Sozialisation werden elterliche Leitbilder und Orientierungen übernommen und finden durch die Prozesse der Personalisation, "individuelle Gestaltung und Entfaltung" (G.Wurzbacher) ihren Niederschlag. Nachdem, wie D.Claessens hervorhebt, "die Wertsysteme von Schichten oder Klassen, an denen soziales Handeln orientiert wird in der Kernfamilie an die nächste Generation weitergegeben" ¹⁾ werden, kommt der elterlichen Schichtzugehörigkeit wesentliche Bedeutung im Hinblick auf Art und Umfang der übertragenen Wertsysteme zu. Erfolgt im Rahmen der übernommenen Wertsysteme eine sehr hohe Bewertung des Leistungserfolges und eine Abwertung der Minderleistung bzw. des Minderleistenden, so ist zu vermuten, daß von Eltern und nichtbehinderten Geschwistern negative Einstellungen und negative Verhaltensweisen gegenüber dem Lernbehinderten geäußert werden, die dessen familialer Integration im Sinne von gleichrangig und gleichwertig entgegenstehen.

Sündenbock- und Außenseiterrollen als Resultat elterlicher Rollenzuweisung erhalten ihre Verstärkung durch entsprechendes geschwisterliches Verhalten. Während die Sündenbockrolle vor allem dazu dient, daß die Familienmitglieder ihre Aggressionen gegenüber dem Lernbehinderten äußern, ist die Außenseiterposition primär durch eine Reduktion der Sozialkontakte gekennzeichnet.

1) Claessens, Dieter: Familie und Wertsystem, a.a.O., S.128

Während Sündenbock- oder Außenseiterposition Anlaß zu ständiger Frustration des Lernbehinderten geben, da eine Benachteiligung aufgrund der Behinderung erfolgt, die durch Gegenreaktionen des Behinderten beantwortet wird, kann die Verwöhnung Störungen in dem Verhältnis der Eltern zu den nichtbehinderten Kindern wie unter den Geschwistern hervorrufen. Das behinderte Kind erhält aufgrund seiner Behinderung eine Bevorzugung, die die nichtbehinderten Geschwister nicht akzeptieren wollen.

Der Einfluß sekundärer "Sozialisations-Agenturen" nimmt mit fortschreitendem Alter des Kindes zu, wobei dieser Prozeß bei nichtbehinderten Kindern zu einem früheren Zeitpunkt beginnen dürfte als bei Lernbehinderten. Wenn auch die Eltern schichtspezifisch geprägte Grundorientierungen und Grundverhaltensweisen vermitteln, so wird das Individuum aufgrund verstärkter außerfamiliärer Kontakte auch gegenüber Außenbeeinflussungen zusehends aufgeschlossener. Die Gruppierungen Gleichaltriger sowie Schulkameraden treten verstärkt in den Verkehrskreis des Kindes. Besucht das lernbehinderte Kind zunächst die Volksschule, wie dies zumindest überwiegend bei Mittelschichtkindern zutreffen dürfte, so sieht es sich aufgrund ungenügender Schulleistungen bald in eine Randposition innerhalb der Schulklasse gedrängt, die nach E. Höhn gekennzeichnet ist durch das Stereotyp "faul - unaufmerksam - Abneigung gegen Schule und Lehrer - Einfluß der Massenmedien - unordentlich - unkameradschaftlich - schmutzig." ¹⁾

1) Höhn, Elfriede: Der schlechte Schüler, München, 1967, S.136

Besucht das Kind von Anfang an die Sonderschule für Lernbehinderte oder erfolgt eine Überweisung in diese Schulform aufgrund eines "Schulversagens" in der Volksschule, so wird es mit dem noch ungünstigeren "Image" des Sonderschülers konfrontiert. Im Besuch der Sonderschule wird regelmäßig der äußerste schulische Tiefpunkt gesehen, den ein schlechter Schüler erreichen kann."¹⁾ Die Abwertung umfaßt nicht nur die Art des Schulbesuchs, sie erstreckt sich auch auf die außerschulischen Bereiche des Behinderten.

Bewertungen durch peer groups können wiederum die Verhaltensweisen der nichtbehinderten Geschwister beeinflussen. H.Horn²⁾ vermutet, daß mit zunehmendem Alter, Bildungsgrad, Intensität des Kontaktes zu Behinderten und vermehrtem Wissen um die Behinderung die Einstellung der Nichtbehinderten zu Behinderten positiv beeinflußt wird, eine These, die bei nichtbehinderten Geschwister für eine positive Einstellung zu dem lernbehinderten Geschwister teils sprechen würde und zwar relativ unbeschadet von peer group-Einflüssen.

Wenn jedoch die Haltung der nichtbehinderten Geschwister aus der Mittelschicht auch von "außen" beeinflußbar ist, dann wäre, aufgrund der negativen Bewertung des Sonderschulbesuchs in dieser Schicht, eher eine Beeinflussung "zu Lasten" des Behinderten als zu seinen Gunsten wahrscheinlich. Bei Angehörigen der unteren Schichten, insbesondere bei jenen der randständigen Schicht, kann eine Beeinflussung zu Lasten des Lernbehinderten kaum vermutet werden, da der Besuch der Sonderschule

1) Höhn, E.: Der schlechte Schüler, a.a.O., S. 180

2) Siehe Horn, Hartmut : Einstellungen zu Behinderten, in: ZfH., Heft 8, Nienburg/W., August 1970, 21. Jhgg., S. 414/415

mindestens in gleicher Häufigkeit erfolgt wie jener der Volksschule und die Schule keinen mit Mittelschichtangehörigen vergleichbaren Stellenwert bei der Verleihung von Rang, Ansehen und Prestige besitzt.

Eltern, Mitglieder der peer groups, Schulkameraden, Lehrer bilden wesentliche Beeinflussungsfaktoren der Einstellung nichtbehinderter Geschwister zu dem lernbehinderten Geschwisterteil. Einen nicht geringen Beitrag zur eigenen "Imagepflege" kommt jedoch dem Verhalten des Lernbehinderten gegenüber seinen nichtbehinderten Geschwistern zu. K.H.Berg sieht in dem "Herrschaftsbedürfnis" und dem "ichhaften Bemutterungsbedürfnis" zwei herausragende Merkmale des Lernbehinderten.¹⁾ Im Grunde kommt es auf dasselbe hinaus: die Kinder wollen andere bevormunden.¹⁾ Diese Bevormundung wendet sich zuerst an die jüngeren Geschwister, da bei ihnen eine "Beherrschung" am ehesten möglich erscheint. Mit fortschreitendem Alter der Geschwister dürften einer Beherrschung und Bemutterung jedoch deren eigenes Selbständigkeitsstreben im Wege stehen.

Besuchen mehrere oder alle Geschwister die Sonderschule für Lernbehinderte, wie dies in der randständigen Schicht nicht auszuschließen ist, so stellt sich das Problem der Außenseiter- oder Sündenbockposition nicht, d.h. zumindest nicht aufgrund des Sonderschulbesuchs.

1) Berg, Karl, Heinz : Lernbehinderte Kinder und ihre Verhaltensgrundformen, a.a.O., S. 35

2.5 Hypothese 5: Schulische Erwartungen der Eltern, Sozialschicht und Bewertung des Sonderschulbesuchs

Hypothese 5: Wenn Eltern aus der Mittelschicht hohe schulische Erwartungen haben, werden sie den Sonderschulbesuch ihres Kindes als Minderung des Ansehens bewerten.

Wenn Eltern aus den unteren Schichten geringe schulische Erwartungen besitzen, werden sie den Sonderschulbesuch nicht als Minderung des Ansehens bewerten.

2.51 Elterliche Selbsteinstufung und Bewertung des Sonderschulbesuchs

Butschkau-Tillmann gehen davon aus, "daß Eltern insgesamt über ein ausgeprägtes Bewußtsein gesellschaftlicher Schichtung verfügen, das sich hauptsächlich an Berufsmerkmalen orientiert,"¹⁾ wobei über die Wertschätzung und gesellschaftliche Zuordnung der Träger von Berufspositionen nach den Verfassern "weitgehende Übereinstimmung" besteht. Schichtspezifische Einstellungen und Verhaltensweisen setzen das Bewußtsein voraus, zu einer bestimmten Sozialschicht zu gehören und sind nicht unabhängig von dem Schichtmodell selbst, das der gesellschaftlichen Einstufung zugrundeliegt. Zwei Faktoren beeinflussen sehr wesentlich die elterliche Selbsteinstufung, die individuelle Einschätzung von Position und Rang wie die Bewertung durch significant others, wobei sich beide Faktoren gegenseitig beeinflussen. "Im großen und ganzen korrelieren Fremd- und Selbstzurechnung positiv miteinander."²⁾

1) Butschkau, Udo - Tillmann, Klaus-Jürgen : Politische Sozialisation in der Gesamtschule, a.a.O., S. 52

2) Bolte, K.M.-Kappe, D.-Neidhardt, Fr.: Soziale Schichtung, in: Bolte, K.M. (Hrsg.): Deutsche Gesellschaft im Wandel, a.a.O., S. 307

Angehörige der unteren Schichten nehmen, so die Untersuchungsergebnisse, eine durchaus realistische Selbsteinstufung vor, da sie sich im allgemeinen auf den untersten Stufen der sozialen Stufenleiter einordnen.

Dem elterlichen Selbstbild und der Selbsteinstufung wie der Bewertung durch die Bezugspersonen kommen im Hinblick auf die Bewertung der Lernbehinderung, des lernbehinderten Kindes wie der gesamten Familie wesentliche Bedeutung zu. Dabei steht nicht nur die Bewertung des Lernbehinderten im Vordergrund, von nicht geringerer Bedeutung erscheint, in welchem Umfang die Eltern ihr eigenes Ansehen wie jenes der gesamten Familie beeinflußt sehen, wenn von einer derartigen Beeinflussung durch die Lernbehinderung überhaupt ausgegangen werden kann. Eine elterliche Beeinflussung erscheint vor allem dann möglich, wenn die Eltern hohes eigenes Leistungsvermögen als Determinante ihrer gesellschaftlichen Anerkennung sehen, wenn Sonderschulbesuch als "Abweichung" von elterlichen Schulerwartungen negativ bewertet wird und von den significant others abgelehnt wird.

Die Eltern werden, zwar nicht immer, jedoch überwiegend, Vorstellungen von der "Schülerrolle" ihrer Kinder entwickeln. Solange das schulische "Ist" zumindest annähernd dem erwarteten "Soll" nahekommt, werden Schwierigkeiten des Kindes in der Schule das elterliche Verhalten zwar beeinflussen, jedoch kaum das "Schülerimage" und die "Schülerrolle" selbst verändern. Entfällt jedoch die Orientierungsfunktion dieses Images, weil z.B. die Schulerwartungen nicht erfüllt werden können, "fehlen diese Images oder sind sie allzu

weit von der Realität entfernt, dann entsteht eine offene Situation, die dem Handelnden mit der Thematisierung der Situation zugleich auch deren Einordnung in einem Relevanzbereich selbst überläßt." ¹⁾ Ob Mittelschichteltern bereits vor Besuch der Sonderschule ein konkretes "Image" des Sonderschülers besitzen, erscheint fraglich; vielmehr deutet einiges darauf hin, daß außer vornehmlich negativen Einstellungen über Sonderschule und Sonderschüler wenig konkrete Rolleninhalte vorhanden sind, sondern erst im Zuge der Erfahrung entwickelt werden müssen. Insoweit scheint eine "offene" Schulsituation, die der Thematisierung und Einordnung gegenüber "traditionellen" Schulsituationen in der Mittelschicht bedarf, vorzuliegen.

Eine Thematisierung der Schulsituation des Lernbehinderten hätte sich vor allem mit der relativ hohen Wertschätzung des Leistungsstrebens und des schulischen Leistungserfolgs auseinanderzusetzen. Darüberhinaus bedarf es einer Auseinandersetzung mit dem "gängigen" Image des Sonderschülers bzw., der Sonderschule. Sowohl aufgrund der ständigen Schulkontakte wie des täglichen Umgangs mit dem Sonderschüler erscheinen eine Modifizierung der Schülerrolle wie des Schülerimages des Lernbehinderten seitens der Mittelschichteltern wahrscheinlich. Eine Anerkennung ursprünglich defizitär bewerteter schulischer Leistungen bedeutet nicht nur eine Abkehr von schichttypischen Vorurteilen, sie stellt auch einen möglichen Gegensatz zu den Einstellungen der Bezugsgruppen dar und scheint nicht konfliktfrei.

1) Dreitzel, H.P.: Die gesellschaftlichen Leiden...., gek.TbA., a.a.O., S. 315

Eine mit Mittelschichteltern vergleichbare "offene" Situation aufgrund des Sonderschulbesuchs ist bei Angehörigen der randständigen Schicht kaum zu vermuten, nachdem der Besuch dieser Schulform relativ häufig erfolgt. Die elterlichen Schulerwartungen sind zudem äußerst bescheiden und auch mit dem Bildungsniveau der Sonderschule erfüllbar.

Angehörige der Unterschicht könnten sich hinsichtlich der Schülerrolle sowohl von Angehörigen der Mittelschicht wie von den Randständigen unterscheiden. Die schulischen Erwartungen konzentrieren sich auf den Besuch der Volksschule und insofern stellt der Sonderschulbesuch eine in der Regel nicht erwünschte Abweichung dar.

Zumindest kurzfristig erscheint eine negative Beeinflussung des elterlichen Selbstbildes bei Angehörigen der Mittelschicht aufgrund des Sonderschulbesuchs eines Familienmitgliedes denkbar. Bereits der "Warteraum Hauptschule" (H.G.Rolff) bedeutet schulische Stagnation oder sogar Rückschritt, weit negativer könnte der Besuch der Sonderschule für Lernbehinderte bewertet werden, und zwar nicht nur im Hinblick auf das behinderte Kind, sondern auch für die Eltern wie die gesamte Familie. Ablehnung und Abwertung durch Bezugspersonen können die elterliche Haltung verstärken. H.P.Dreitzel verweist auf "relative Deprivationen" als Folgen gesellschaftlicher Ablehnung, d.h. "Unterprivilegierungen, die sich aus dem Fehlen oder dem Verlust der Kontakte mit den Bezugspersonen in einem rollenspezifischen Lernmilieu ergeben."¹⁾

1) Dreitzel, H.P.: Die gesellschaftlichen Leiden, gek.TbA., a.a.O., S. 291

Relative Deprivation erstreckt sich sowohl auf das familiäre Binnen- wie Außensystem; auch innerhalb der Familie ist relative Deprivation möglich und führt zu einem Verlust an "Reputation oder zu einer Reduktion von Sozialkontakten, wie sie für die Außenseiterposition als "typisch" angesehen wird. Beide Konsequenzen der relativen Deprivation sind bei Lernbehinderten denkbar, besonders kurzfristig und wenn sie der Mittelschicht angehören.

Empfinden Mittelschichteltern die Lernbehinderung des Kindes und besonders deren "äußeres" Kennzeichen, den Besuch der Sonderschule, als Minderung des eigenen Ansehens wie der Wertschätzung der Familie durch significant others, dann darf erwartet werden, daß der Lernbehinderte von den elterlichen Gefühlen und Haltungen nicht unbeeindruckt bleibt, die Minderung des Ansehens übernimmt und als eigene Selbstwertminderung empfindet. M.Argyle hebt hervor, daß "der Hauptursprung des Selbstbildes und des Selbstwertgefühls....wahrscheinlich die Reaktionen anderer"¹⁾ darstellen und sieht in den Eltern-Kind-Beziehungen, dem Vergleich mit den Bezugspersonen, den Rollen des Kindes und der Identifikation mit Vorbildern die Determinanten des Selbstbildes. Insoweit kommen den konkreten Eltern-Kind-Beziehungen angesichts der Lernbehinderung wie der sonstigen personellen Umgebung auch bei der Entwicklung des Selbstbildes und des Selbstwertgefühls des Lernbehinderten ausschlaggebende Bedeutung zu. Schichtspezifische Unterschiede in der Bewältigung der Lernbehinderung sind folglich nicht nur bei Eltern und Geschwistern, sondern beim Lernbehinderten selbst zu vermuten.

1) Argyle, Michael : Soziale Interaktion, a.a.O., S. 354

Neben frustrierenden Erfahrungen in der Familie, zumindest in der Mittelschicht, läuft der Lernbehinderte in der Volksschule aufgrund des Schulversager-Images Gefahr, in seinem Selbstbild und in seiner Selbstbewertung negativ beeinträchtigt zu werden. Darüberhinaus kann die Ablehnung durch schicht-homogene peer groups die Entwicklung des Selbstbildes ungünstig beeinflussen.

Wertschätzung und Anerkennung durch den Lehrer spielen auch beim Lernbehinderten eine große Rolle und wirken sich auf die Entwicklung des Selbstbildes aus. Dabei kann dem schulischen Umweg des Lernbehinderten in der Volksschule erhebliche Bedeutung zukommen, da nach E.Höhn "besonders die Volksschullehrer ein ausgeprägt negatives Stereotyp des schlechten Schülers"¹⁾ entwickeln, das wiederum von den Schülern - ob gut oder schlecht - übernommen wird. "Gute und schlechte Schüler haben im wesentlichen dieselbe negative Einstellung zum schlechten Schüler."²⁾

Eine weitere Beeinträchtigung der Entwicklung des Selbstbildes und des Selbstwertes ist in der tatsächlichen "Einweisung" in die Sonderschule zu sehen, die wiederum besonders bei Angehörigen der Mittelschicht als Schock oder Enttäuschung empfunden wird. Wenn die Sonderschule als eine "Bewahrungsanstalt ohne Leistungsanforderungen für hoffnungslos Dumme oder eine Art Strafanstalt für besonders Faule"³⁾ betrachtet wird, dann ist zu vermuten, daß dieses negative Urteil auch auf die Sonderschüler selbst übertragen wird.

1) Höhn, E.: Der schlechte Schüler, a.a.O., S. 109

2) Höhn, E.: Der schlechte Schüler, a.a.O., S. 109

3) Höhn, E.: Der schlechte Schüler, a.a.O., S. 181

Der elterlichen Lenkungsfunktion kommt hinsichtlich der Einführung des Kindes in den außerfamilialen Bereich Sonderschule wesentliche Bedeutung zu, einmal in Würdigung der "Andersartigkeit" des lernbehinderten Kindes, zum anderen aufgrund der die Sonderschule wie Sonderschüler konfrontierenden negativen gesellschaftlichen Einstellungen. Die elterliche Lenkungsfunktion könnte gerade in der Mittelschicht kurzfristig nur bescheiden wahrgenommen werden, da Sonderschulbesuch für die Angehörigen dieser Schicht häufig unerwartet erfolgt und nur geringe Kenntnisse und keine Erfahrungen von dieser Schulform vorliegen. Bei Eltern der randständigen Schicht erfolgt der Sonderschulbesuch nicht unerwartet, andererseits ist die elterliche Lenkungsfunktion aufgrund der "Sozialisationschwäche" des Vaters gehemmt.

Die Schülerrolle des Lernbehinderten scheint bei den Angehörigen der unteren Schichten in geringerem Maße "fixiert", d.h. mit konkreten elterlichen Erwartungen konfrontiert als in der Mittelschicht. G.Iben betont, daß Obdachlose "wenig Verständnis für Bildungsfragen aufbringen und durch Überlastung häufig nicht in der Lage sind, dem Kind zu helfen, und häufig nicht einmal auf regelmäßigen Schulbesuch dringen."¹⁾ Aufgrund des sehr bescheidenen elterlichen Schulengagements bleibt dem Sonderschüler die Ausgestaltung seiner Schülerrolle häufig selbst überlassen. Dieser relativ offene Handlungsspielraum scheint im Gegensatz zu den sonst vorwiegend kollektiv ausgerichteten Lösungsstrategien der Angehörigen der unteren Schichten zu stehen. Nach U, Gerhardt liegt es nahe, "die Steuerung

1) Iben, Gerd : Randgruppen der Gesellschaft, a.a.O., S. 138

des Verhaltens durch Autoritäten (externe Instanzen) bei Personen niedriger Statusgruppen als Regelfall anzunehmen." ¹⁾

H.F.Dreitzel ²⁾ geht, entsprechend der Annahme unterschiedlicher Gestaltungsspielräume für Ich-Leistungen, von einer je nach Rollentypus unterschiedlichen Intensität und Verbindlichkeit sanktionierender Normen aus, die die beiden "Extrempositionen", individuelle Selbstgestaltung der Rolle bzw. völlige Fremdbestimmung beinhalten. Aufgrund des von den Eltern der unteren Schichten relativ gering ausgestalteten Handlungsspielraums der Schülerrolle des Lernbehinderten, wodurch den Ich-Leistungen ein relativ großer Handlungsspielraum eingeräumt wird, könnte von einer der Schülerrolle zugrundeliegenden Gestaltungsnorm ausgegangen werden. Der Handlungsspielraum scheint einmal begrenzt durch die elterliche Angst vor Versetzung in die Geistigbehindertenschule, nach "oben" hingegen, d.h. in Richtung Volks- und weiterführende Schulen sind den Möglichkeiten des Kindes keine Grenzen gesetzt, allerdings bestehen weder Leistungsdruck noch -zwang, ein konkretes schulisches Ausbildungsziel zu erreichen.

Eine Minderung der individuellen wie der elterlichen oder der gesamtfamilialen Wertschätzung durch Nichtfamilienmitglieder aufgrund des Sonderschulbesuchs erscheint bei Angehörigen der unteren Schichten wenig wahrscheinlich, wodurch eine "äußere" Stimulanz zur aktiven Gestaltung der Schülerrolle entfällt. Nachdem sich der Sonderschüler auch innerhalb der Erwartungen von Eltern oder peer groups bewegt, entfällt selbst

1) Gerhardt, U.: Rollenanalyse als kritische Soziologie, a.a.O., S. 96

2) Siehe Dreitzel, H.P.: Die gesellschaftlichen Leiden, gek.TbA., a.a.O., S. 118

dann, wenn der Sonderschulbesuch aufgrund der Fähigkeiten "vermeidbar" erscheint, die Motivation durch besondere Anstrengungen eine mögliche Rückkehr in die Volksschule anzustreben.

Die Schülerrolle wird nicht ausschließlich durch die elterlichen Erwartungen geprägt. Die Schule selbst kann durch ihre Orientierungen und Leitbilder das Verhalten des Schülers wie die Art und Ausgestaltung der Schülerrolle beeinflussen. Neben der Funktion der Wissensvermittlung stellt sich die Sonderschule, wie andere Schulformen auch, als soziale Institution, die die Erfüllung eines bestimmten Sozialverhaltens gegenüber Lehrern und Mitschülern erfordert. Sie erwartet ordnungsgemäßes Betragen, Pünktlichkeit, Sauberkeit, Pflichterfüllung usw. Sie vermittelt ferner gesellschaftliche Wertorientierungen, die von subkulturellen oder schichtspezifischen Vorstellungen erheblich abweichen können, wodurch Konflikte zwischen der "schulischen Welt" des Schülers und seiner sozio-kulturellen Umwelt außerhalb der Schule nicht auszuschließen sind. Für den Lernbehinderten ergibt sich zunächst die Frage der Interpretation und Bewertung der unterschiedlichen Orientierungen, darüberhinaus hat er sich für eine "Sozialisations-Agentur" als dominantes Beeinflussungsmedium zu entscheiden. Diese Entscheidungsprozesse können den Lernbehinderten bereits überfordern. Entscheidet er sich dennoch und zwar zugunsten der elterlichen Orientierungen, so kann sich aus dieser Entscheidung ein permanenter Konflikt mit der Schule entwickeln, wenn schulische und elterliche Orientierungen erheblich divergieren, wie dies bei Zugehörigkeit zur randständigen Schicht wahrscheinlich sein dürfte. Die Schule wird dann zum

Ort "chronischer Konflikte und Frustrationen, denen das betreffende Kind schließlich überhaupt ausweicht."¹⁾

Entscheidet sich das Kind zugunsten der verstärkten Übernahme schulischer Orientierungen, so könnte dies eventuell einen ständigen Konflikt mit den Eltern bedeuten. Zumindest während der ersten Schuljahre des Lernbehinderten und der noch vorhandenen Dominanz der elterlichen Sozialisation ist eine derartige Entscheidung kaum zu erwarten, wie überhaupt beim Lernbehinderten eine Entscheidung gegen das Elternhaus aufgrund seiner besonderen Anhängigkeit, vor allem von der Mutter, wenig wahrscheinlich ist. Eine Übernahme der schichtspezifischen Orientierungen im Elternhaus erspart im übrigen auch Konflikte mit schichthomogenen peer groups.

Einem relativ freien Handlungsraum des Lernbehinderten im Rahmen seiner Schülerrolle, sofern er der randständigen Schicht angehört, steht ein relativ festgelegter Handlungsspielraum des Sonderschülers aus der Mittelschicht gegenüber. Zum einen kann das elterliche Schulziel in der Rückkehr in die Volksschule bestehen, wodurch das Leistungsstreben und die Leistungserwartungen fest umrissen sind, zum anderen ist zumindest davon auszugehen, daß die Eltern konstante Leistungsbemühungen im Rahmen der Möglichkeiten und Fähigkeiten des Lernbehinderten erwarten und ein mit Randständigen vergleichbares schulisches Desinteresse kaum vorhanden sein dürfte.

1) Pinkert, Egon : Schulversagen und Verhaltensstörungen, a.a.O., S. 157

2.53 Konfliktsituationen zwischen Eltern und Kind aufgrund des Sonderschulbesuchs

Stellen die Mittelschichteltern den Riesman'schen Typus des mit Radaranlage gesteuerten "außen-geleiteten" Menschen dar, so kann von dem elterlichen Bemühen ausgegangen werden, sich gegenüber Bezugspersonen angesichts des Sonderschulbesuchs eines Familienmitgliedes aktiv anzupassen, wenn auch, wie D.Riesman vermutet, nicht immer ohne eine Art "diffuser Angst" oder Scham. "Innengeleitete" Eltern versuchen diese Neuorientierung aufgrund ihres Kreiselkompasses vorzunehmen.

Ebenso wie zwischen den Eltern Konfliktsituationen im Hinblick auf die Anpassung und Integration des Lernbehinderten nicht auszuschließen sind, können Inter- und Intrarollenkonflikte im Rahmen unterschiedlicher Erwartungen gegenüber dem Lernbehinderten nicht ausgeschlossen werden. Dabei sind Interrollenkonflikte, d.h. Spannungen, die dadurch hervorgerufen werden, daß der Lernbehinderte mehrere Rollen wahrnimmt, ohne die unterschiedlichen Anforderungen ausgleichen zu können, für den weiteren Verlauf der Diskussion weniger akut, als Intrarollenkonflikte, wenn z.B. konfligierende Erwartungen von Eltern, Schule oder peer groups an die Schülerrolle des Lernbehinderten herangetragen werden. Intrarollenkonflikte können von den Eltern bereits in die Schülerrolle "eingebaut" sein, wenn sich die schulischen Erwartungen an der "herkömmlichen" Schülerrolle, d.h. jener des Nichtbehinderten, orientieren und eine permanente Überforderung des Lernbehinderten in sich tragen.

Rollenkonflikte können vom Lernbehinderten selbständig kaum oder nur unzureichend gelöst werden, da sehr häufig nicht nur die nötigen Erfahrungen in der Bewältigung ähnlicher Situationen fehlen, sondern besonders die Entwicklung eines eigenen Konfliktmanagements aufgrund defizitärer Wahrnehmungs- und Interpretationsmöglichkeiten fraglich erscheint. Die Sonderschulsituation beinhaltet für den Lernbehinderten aus der Mittelschicht vor allem dann Konfliktmöglichkeiten, wenn elterliche und schulische Anerkennung der Leistung divergieren. Gute Schulzensuren können mit Anerkennung durch Lehrer oder Klassenkameraden verbunden sein, gleichzeitig jedoch von den Eltern in nur geringem Maße anerkannt werden, wodurch schulisches und elterliches Bewertungssystem auseinandergehen. Von den "Sozialisations-Agenturen" Schule und Elternhaus werden unterschiedliche Erwartungen an die Schülerrolle des Lernbehinderten herangetragen.

Rollenkonflikte können nach J.Wössner ¹⁾ durch folgende Lösungsmöglichkeiten gemildert oder beseitigt werden:

1) Werden die Rollenerwartungen differenziert und in unterschiedlicher Intensität an den Rollenträger herangetragen, so kann er sich für die Erfüllung jener Erwartungen entscheiden, die er für am wichtigsten hält, d.h. deren Nichterfüllung gleichzeitig mit den stärksten Sanktionen verbunden ist. Rollenkonflikte des Lernbehinderten aufgrund divergierender elterlicher und schulischer Erwartungen

1) Siehe Wössner, J.: Soziologie, a.a.O., S.86 - 88

könnten angesichts der Dominanz des elterlichen Einflusses wie auch der Notwendigkeit einer möglichst reibungslosen familialen Integration zu Gunsten der elterlichen und zu Lasten der schulischen Erwartungen gelöst werden, d.h. daß der Lernbehinderte den Eltern ähnlich, seine eigenen Erfolge in der Sonderschule wenig schätzt, was besonders im Hinblick auf die Entwicklung des Selbstbildes von nicht geringer Bedeutung ist.

2) Eine zweite Möglichkeit der Neutralisierung unterschiedlicher Rollenerwartungen sieht J.Wössner in der unterschiedlichen Machtverteilung der Interaktionspartner. "Macht bedeutet die Möglichkeit, aufgrund sozialer Beziehungen gegenüber anderen ein bestimmtes Verhalten zu erzwingen." ¹⁾ Es stellt sich die Frage, welcher "Sozialisations-Agentur" ein Mehr an Macht zukommt, um eine gewisse Lösungsmöglichkeit zu erzwingen.

3) Eine Abschirmung des Rollenhandelns gegenüber der Beobachtung des jeweilig anderen Interaktionspartners des Lernbehinderten erscheint zur Konfliktlösung wenig erfolgversprechend, noch dazu ist davon auszugehen, daß Lehrer und Eltern durch gegenseitige Kommunikation eine derartige Abschirmung überwinden würden.

4) Die Bildung von Interessengemeinschaften oder sozialen Organisationen zur gegenseitigen Unterstützung der Rolleninhaber erscheint bei Lernbehinderten wenig wahrscheinlich, so daß diese Konfliktlösungsmöglichkeit entfallen dürfte.

1) Wössner, J.: Soziologie, a.a.O., S.87

5) Ein Abbruch der Rollenbeziehungen, d.h. die Beschränkung des Lernbehinderten auf ein Rollenfeld erscheint als Konfliktlösungsmöglichkeit ebenfalls wenig wahrscheinlich. Der Lernbehinderte kann sich kaum den schulischen oder elterlichen Erwartungen entziehen, allerdings kann er versuchen, der Erfüllung der Erwartungen aus dem Wege zu gehen.

Aufgrund der unterschiedlichen Autoritätsverteilung im Rahmen des familialen Systems erscheinen Konfliktlösungen zu Lasten der elterlichen "Macht" wenig wahrscheinlich. Elterliche Macht deutet auf ein "unausgeglichenes Reziprozitätsverhältnis" (H.P.Dreitzel) im Rahmen der Verteilung der Autorität innerhalb der gesamten Familie hin. Die Rechte und Pflichten von Eltern und Kind liegen nicht auf gleicher Ebene und gehen nicht von einer Gleichberechtigung aller Familienmitglieder aus. Wenn die Reziprozitätsnorm eine Rolle dergestalt strukturiert, "daß sie immer zugleich Rechte und Pflichten gegenüber dem Rollenpartner enthält", ¹⁾ so könnten die Pflichten des Kindes innerhalb der Schülerrolle in der Erfüllung der elterlichen Erwartungen liegen, während seine Rechte weitaus weniger eindeutig erscheinen. Allerdings können Rechte und Pflichten von Eltern und Kind gerade im Rahmen der Schülerrolle des Lernbehinderten modifiziert werden, besonders dann, wenn die Eltern auf das verringerte Leistungsvermögen des Kindes durch Reduktion schulischer Erwartungen reagieren.

1) Dreitzel, H.P.: Die gesellschaftlichen Leiden ..., a.a.O., S.173

Die Schülerrolle des Kindes kann nicht ohne Berücksichtigung der Sonderschule selbst gesehen werden, deren negatives "Image" häufig Ausgangspunkt der Abwertung von Sonderschülern und mitunter deren Familien ist. Wie der Schule generell, so kommt auch der Sonderschule als einem "sekundären Sozialisationsträger" eine nicht geringe Möglichkeit der Beeinflussung der Schüler zu.

U. Christiansen hebt die leistungsadäquate Förderung der Sonderschüler hervor, um den Erfahrungen aufgrund der Überforderungen in der Volksschule entgegenzuwirken, die Sonderschule hat die Schüler " vor dem sie überforderenden Volksschulbesuch zu bewahren und in einer besonderen Institution besser zu fördern als es anders möglich ist."¹⁾ Neben den adäquaten intellektuellen Leistungsanforderungen spielt auch die Ausbildung handwerklicher Fertigkeiten und Fähigkeiten eine wesentliche Rolle des Unterrichts der Sonderschule.

W. Siersleben geht von der sozialpsychologischen Situation des Lernbehinderten aus. "Die Statusunsicherheit ist Ausgangspunkt der Fehlentwicklung. Die Beeinträchtigung des Gesamtverhaltens bedingt eine Abnormisierung im Sinne der Aggression, der Regression, der Resignation, der Fixierung unangepaßten Verhaltens."²⁾ Besondere Aufgabe der Sonderschule wäre demnach, der "Fixierung" unangepaßten Verhaltens durch Abbau und Überwindung der Statusunsicherheit entgegenzuwirken.

H. Wegener bezeichnet die sprachliche Erziehung des

1) Christiansen, Ursula : Obdachlos weil Arm, Gießen, 1973 , S. 132

2) Siersleben, W.: Konflikte durch ungenügende Früherfassung sonderschulbedürftiger Kinder, a.a.O., S. 297

Lernbehinderten als primäre Aufgabe der Sonderschule, da die gesamte intellektuelle Entwicklung durch die Sprache geprägt wird und "jede Bildungshilfe daher auch der sprachlichen Entfaltung bis zum individuell höchstmöglichen Nutzen dienen"¹⁾ sollte. Wesentlich allgemeiner formuliert der Bildungsbericht 70 der Bundesregierung die Aufgabe der Gesellschaft, "das Sonderschulwesen zu verbessern und auszubauen, um das Recht auf Bildung auch für benachteiligte Kinder zu verwirklichen und ihnen die Möglichkeiten zu geben, am gesellschaftlichen und politischen Leben teilzunehmen."²⁾

Gemeinsam ist all jenen Zielkonzeptionen, daß durch Förderung des Lernbehinderten die durch die Behinderung verursachte Leistungsminderung begrenzt wird. Im Vordergrund der schulischen wie gesellschaftlichen Bemühungen hat nach W. Thimm die Rehabilitation des Behinderten zu stehen, die abzielt auf "die Rollenerfüllung des Behinderten...und auf die Kontrolle und Veränderung des sozio-kulturellen Milieus des Individuums, so daß eine durch einen physischen (psychischen) Defekt verursachte Behinderung in ihren Folgen im Hinblick auf die soziale Teilhabe des Behinderten minimalisiert wird."³⁾ Gerade die Zielsetzung der Veränderung des sozio-kulturellen Milieus des Lernbehinderten erscheint, besonders in der randständigen Schicht, nicht unproblematisch.

1) Wegener, Hermann : Die Minderbegabten und ihre sonderpädagogische Förderung, a.a.O., S. 526

2) Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Bildungsbericht 70, Bonn, 1970, S. 44

3) Thimm, Walter : Soziologie - Soziologie der Behinderten - Rehabilitation, in: Thimm, W. (Hrsg.): Soziologie der Behinderten, a.a.O., S. 19

2.6 Hypothese 6 : Bewertung des Sonderschulbesuchs und Minderung des Ansehens des Lernbehinderten durch die Gruppierungen Gleichaltriger

Hypothese 6 : Lernbehinderte werden dann durch peer groups diskriminiert, wenn Sonderschulbesuch als Minderung des Ansehens bewertet wird.

Lernbehinderte werden dann nicht durch peer groups diskriminiert, wenn Sonderschulbesuch nicht als Ansehensminderung betrachtet wird.

Der Besuch der Sonderschule erfährt je nach elterlicher Schichtzugehörigkeit eine unterschiedliche Bewertung, die aufgrund der Internalisierung von Wertorientierungen und Leitbildern auch bei den Kindern und Jugendlichen zu erwarten ist.

2.61 Die Bedeutung der peer groups im Rahmen der "sekundären" Sozialisation

Im Gegensatz zur primären Sozialisation, d.h. dem elterlichen Angebot an Werten, Orientierungen und Verhaltensweisen, beinhaltet die sekundäre Sozialisation die außerfamilialen "Prägefaktoren" des Individuums. Die Unterscheidung in primäre und sekundäre Sozialisation ist nur unter dem Aspekt einer "groben idealtypischen Ordnungshilfe" (G.Wurzbacher) zu sehen, "in Wirklichkeit finden sich eine Vielfalt quantitativ und qualitativ unterschiedlicher sozialer Gebilde konkurrierend wie einander ausformend, ergänzend, ausgleichend nebeneinander."¹⁾

Das Rollenlernen des Individuums kann, um außerfamilialen Erwartungen gerecht zu werden, nicht

1) Wurzbacher, G.: Sozialisation-Enkulturation-Personalisation, in: Röhrs, H. (Hrsg.): Der Aufgabenkreis der pädagogischen Soziologie, a.a.O., S.274

auf die Familie beschränkt bleiben. Neben der Schule wie dem Beruf kommt den Gruppierungen Gleichaltriger, den peer groups, wesentliche Bedeutung als einem Experimentierfeld des Rollenlernens und -spiels zu. Nach G.H.Mead zeichnen sich peer groups durch etwa gleiches Alter und gleichen Sozialstatus ihrer Mitglieder aus. "In the peer group the individual associates with others who are approximately of his own age and status."¹⁾ Während Gruppierungen Gleichaltriger bei Kindern die Form von losen Spielgruppen annehmen, bilden sich bei Jugendlichen nicht selten Cliques oder Banden, "die eine Art Abwehr gegen die Welt der Erwachsenen darstellen"²⁾ können, aber nicht müssen, denn andererseits können peer groups gerade in die "Welt" der Erwachsenen einführen.

Shaftel-Shaftel gehen davon aus, daß "eines der entscheidendsten Erfordernisse unserer Zeit eine ausgeprägte Sensibilität für die Gefühle und Wahrnehmungen anderer"³⁾ voraussetzt. Das Funktionieren eines derartigen "Radarsystems", das die Gefühle und Wahrnehmungen anderer nicht nur aufnimmt, sondern auch zu deuten weiß, setzt die Entwicklung und Aufrechterhaltung außerfamilialer Beziehungen und zwar auch in Form von Gruppenbeziehungen und -mitgliedschaften voraus, denn die Fähigkeit, sich in die Empfindungswelt der Interaktionspartner hineinzusetzen, muß durch Übung gelernt werden, "sie kommt nicht von allein."⁴⁾

1) Mead, George, Herbert : Mind, Self and Society, in: Broom, Leonhard-Selznick, Philip (Hrsg.): Sociology, London-New York, 1968, S. 102

2) Zoll, Ralf-Binder, Hans-Jörg : Die Soziale Gruppe, Frankfurt-Berlin-München, 1971, S.17

3) Shaftel, F.R.-Shaftel, Gg. : Rollenspiel als soziales Entscheidungstraining, a.a.O., S.23

4) Shaftel-Shaftel : Rollenspiel..., a.a.O., S. 28

Peer groups stellen im allgemeinen Bezugsgruppen dar, mit denen sich das Mitglied "identifiziert und nach deren Normen man sich ausrichtet."¹⁾ Die Orientierung kann erfolgen "durch Vergleich der einzelnen mit den Situations- und Verhaltensstandards der anderen oder durch Befolgung der von diesen anderen verbindlich gemachten Normen."²⁾

Peer groups bei Kindern zeichnen sich durch ihre Labilität aus, so daß von Gruppen im eigentlichen Sinne kaum die Rede sein dürfte. Broom-Selznick sehen in den Spielgruppen der Kinder positive wie negative Aspekte. "Positively, the peer group provides the child with a series of stepping stones to the adult world. Peer groups have a transitional function, supporting the child's personality through the period of adolescence. Negatively, peer group life may be so complete as to leave the child unprotected and overly exposed to its influence. Inadequate personality development and compulsive conformity are possible consequences."³⁾

M.Argyle hebt hervor, daß "die Beziehungen zu Altersgenossen...durch familiäre Erfahrungen beeinflußt"⁴⁾ werden. Intensive und reibungslose Eltern-Kind-Beziehungen begünstigen die Entwicklung der "affiliativen Motivation" (M.Argyle) des Kindes und wecken ein "Bedürfnis", sich den Gruppierungen Gleichaltriger anzuschließen. Eine besonders starke Orientierung zur Gruppe mit der Tendenz einer Abhängigkeit ist

1) Skowronek, Helmut : Änderung von Einstellungen und Abbau von Vorurteilen, in: Strelewicz, Willy (Hrsg.): Das Vorurteil als Bildungsbarriere, Göttingen, 1965 , S. 75

2) Neidhardt, Fr.: Bezugspunkte, a.a.O., S. 27

3) Broom, L.-Selznick, Ph.: Sociology, a.a.O., S. 357

4) Argyle, M.: Soziale Interaktion, a.a.O., S. 56

dann zu erwarten, "wenn Kinder eine Beziehung zu ihren Eltern entwickelt haben und später abgelehnt werden,"¹⁾ eine Entwicklung der Eltern-Kind-Beziehungen, die bei Lernbehinderten mit Erkennen der Behinderung und "Einweisung" in die Sonderschule nicht auszuschließen ist.

Das Individuum wird "automatisch" Mitglied der Familie, jedoch nicht gleichermaßen "automatisch" Mitglied von peer groups. "Die Mitgliedschaft in einer Freundesgruppe wird meist nicht punktuell, d.h. durch ein bestimmtes Geschehen, erworben."²⁾ Dem endgültigen Erwerb der Mitgliedschaft geht häufig ein längerer Interaktionsprozeß zwischen den Gruppenmitgliedern und dem "Aufnahmewilligen" voraus, wobei Mutproben, Initiationsriten oder Empfehlungen eine besondere Bedeutung zukommen kann. Shaftel-Shaftel weisen darauf hin, daß "manche Individuen ...sogar ziemlich unangenehme Rollen (z.B. Sündenbock, Gruppenclown),"³⁾ akzeptieren, nur um in einer bestimmten Gruppe Aufnahme zu finden.

Je nach Schichtzugehörigkeit des Lernbehinderten sind Unterschiede in der Aufnahme in peer groups zu vermuten. Ablehnung und Zuweisung einer "unangenehmen Rolle" sind aufgrund der Abwertung des Sonderschulbesuchs in der Mittelschicht nicht auszuschließen; E.Pinkert betont, daß die moralische Verurteilung "des in seiner sozialen Leistung Versagenden durch die Gesellschaft besonders in den sozial geordneten Wohngebieten und oft auch in den Schulen

1) Argyle, M.: Soziale Interaktion, a.a.O., S. 56

2) Setzen, K.M.: Die Gruppe als soziales Grundgebilde, a.a.O., S. 34

3) Shaftel-Shaftel : Rollenspiel als soziales Entscheidungstraining, a.a.O., S. 25

zu beobachten"¹⁾ ist. Bei Kindern und Jugendlichen der randständigen Schicht dürfte eine vergleichbare Abwertung des Sonderschülers schon aufgrund der Häufigkeit des Sonderschulbesuchs kaum zu erwarten sein, ferner spielt die Art des Schulbesuchs bei der Bewertung der Persönlichkeit keine mit Angehörigen der Mittelschicht vergleichbare Rolle.

Kinder wünschen die Gruppenmitgliedschaft, "weil sie Spaß daran haben und weil sie affiliative Bedürfnisse befriedigt."²⁾ Die Funktionen der Gruppe selbst sind vielfältig, können jedoch in einigen Hauptmerkmalen zusammengefaßt werden. Eine wichtige Grundfunktion der Gruppe wird in der Befriedigung individueller Ziele und Bedürfnisse gesehen, wobei es schwierig sein dürfte zu entscheiden, "ob nun diese persönlichen Ziele der Gruppenmitglieder auch zugleich als Gruppenziele anzusehen sind."³⁾ Eng verbunden mit der Erfüllung persönlicher Ziele und Wünsche durch die Gruppe ist deren Sozialisationsfunktion, d.h. die individuelle Übernahme von Rollen und das Agieren in ihnen im Rahmen der sozialen Gruppe. Darüberhinaus werden der Leistungsfunktion des Individuums in der Gruppe und der Therapiefunktion Bedeutung beigemessen, wobei besonders die Therapiefunktion der Gruppe, d.h. die Einordnung von Behinderten in die Gesellschaft, für den Lernbehinderten von Interesse erscheint.

1) Pinkert, E.: Schulversagen und Verhaltensstörungen..., a.a.O., S. 177

2) Argyle, M.: Soziale Interaktion, a.a.O., S. 61

3) Setzen, K.M.: Die Gruppe als soziales Grundgebilde, a.a.O., S. 68

Vermitteln peer groups die Orientierungen und Leitbilder der Erwachsenen ,dann sind sie "one of the most effective agencies for the transmission of adult values."¹⁾ Die Gruppe kann ferner ein eigenes System positiver und negativer Sanktionen wie Rollen und Positionen bilden. Die Gruppenmitglieder übernehmen die ihnen zugewiesenen Rollen, sie erlernen soziale Fähigkeiten "wie Kooperation, Freundschaft schließen, Menschen beeinflussen,"²⁾ wodurch die Sozialisationsleistungen der Gruppe über das Kindes- bzw. Jugendalter hinausweisen. Der Gruppenausschluß oder die Verweigerung der Gruppenmitgliedschaft , bei Lernbehinderten aus der Mittelschicht nicht auszuschließen, bedeuten insoweit eine erhebliche Reduktion an außerfamilialen Kontakten, einen Mangel im Rollenlernen und Rollenspiel, weshalb sozial "unangepaßte" Verhaltensweisen und deren Entwicklung gefördert werden.

Sozialer Status und Gleichaltrigkeit bilden nach G.H.Mead die beiden wesentlichen Merkmale der Gruppenmitgliedschaft. Innerhalb des sozialen Status kann damit auch dem Bildungsstatus der Gruppenmitglieder Bedeutung zukommen, da Rolleninterpretation wie Rollenspiel überhaupt ein Mindestmaß an intellektueller Gemeinsamkeit erfordern können. Nur wenn die Gruppenmitglieder zumindest in etwa auf gleicher "Wellenlänge" agieren, können Rollenhandeln und Rollenerwartungen entsprechend den Gruppenzielen realisiert werden. Für Lernbehinderte, die vor allem in peer groups der Mittelschicht nicht die intellektuellen Er-

1) Mead, G.H. : Mind, Self and Society, a.a.O., S.102

2) Argyle, M.: Soziale Interaktion, a.a.O., S. 61

wartungen erfüllen dürften , es sei denn, sie erhalten eigens strukturierte Rollen, kann sich aufgrund der geringen schulischen Ausbildung die Verweigerung der Gruppenmitgliedschaft ergeben. Bei Angehörigen der randständigen Schicht ist wiederum eine vergleichbare Situation aufgrund der Häufigkeit von Lernbehinderung und Sonderschulbesuch kaum zu erwarten.

An Hinweisen über eine gesellschaftliche Schlechterstellung und damit verbundener Abwertung des Lernbehinderten fehlt es nicht, wobei der Orientierungsfunktion des negativen Vorurteils Bedeutung im Rahmen der primären und sekundären Sozialisation zukommt. H.Wegener geht davon aus, daß "die äußeren Voraussetzungen der sozialen Eingliederung Schwachbefähigter heute ungünstiger geworden sind als in früheren Zeiten,"¹⁾ Th.Bartmann stellt "eine Tendenz zur Diffamierung des schlechten Schülers"²⁾ fest, H.Achinger schließlich verweist auf die gesellschaftliche Abwertung "alles dessen, was nicht einem bestimmten Durchschnittszustand entspricht."³⁾

2.62 Soziale Zusammensetzung von peer groups und Diskriminierung des Lernbehinderten

Eine Diskriminierung liegt nach G.Allport dann vor, "wenn einzelnen oder Gruppen von Menschen die Gleichheit der Behandlung vorenthalten wird, die sie wünschen,"⁴⁾ wobei G.Allport die Anwendung des Begriffs der Diskriminierung auf ethnische Kate-

1) Wegener, H.: Der Sozialisationsprozeß..., a.a.O., S.168

2) Bartmann, Th.: Psychologie der Lern- und Erziehungsschwierigkeiten, Bochum, 1971, S.9

3) Achinger, H.: Die Gesellschaft und die Behinderten, in: Thimm, W. (Hrsg.): Soziologie der Behinderten, a.a.O., S. 25

4) Allport, G.W.: Die Natur des Vorurteils, a.a.O., S.64

gorien begrenzt wissen will. "Eine unterschiedliche Behandlung auf der Basis von individuellen Eigenschaften sollte nicht als Diskriminierung bezeichnet werden."¹⁾ K.Ulich sieht unter Diskriminierung ein solches Verhalten, "durch das die Angehörigen einer Minorität relativ schlechter (oder auch besser) als andere soziale Gruppen oder Kategorien behandelt werden."²⁾ Minorität bedeutet nicht ausschließliche Schlechterstellung, auch die Elitebildung stellt eine Minorität, allerdings mit einer Besserstellung ihrer Mitglieder, dar. Beide Typen der Minorität sind durch intensive Binnenkontakte und durch Reduktion der Außenkontakte auf das "Notwendigste" gekennzeichnet. Sonderschüler dürften allerdings kaum als soziale Gruppen, sondern vielmehr als soziale Kategorie bezeichnet werden, eine soziale Kategorie, die durch die Gesellschaft nicht selten durch das Stereotyp der "faulen, frechen, dummen, lauten und aggressiven Hilfsschüler"³⁾ charakterisiert wird, deren gesellschaftliche Schlechterstellung sich u.a. niederschlägt "in der geringen Berufschance in zukunftsorientierten Berufen, selbst wenn die Leistungen...zureichend sind."⁴⁾

Ähnlich Nichtbehinderten sucht auch der Lernbehinderte Anschluß zu Gruppierungen Gleichaltriger. Für den Lernbehinderten der Mittelschicht entsteht dadurch das Problem der Bewertung seiner Ausbildung wie seiner sozialen Anerkennung als "Schulversager".

1) Allport, G.W.: Die Natur des Vorurteils, a.a.O., S. 64

2) Ulich, Klaus : Soziale Systeme als Bezugssysteme für soziales Handeln, Frankfurt, 1972, S. 59

3) Preuss-Lausitz, U.: Probleme der Integration von Sonderschülern in die Gesamtschule, a.a.O., S. 186

4) Preuss-Lausitz, U.: Probleme ..., a.a.O., S. 186

Der Weg zu peer groups gleichen Bildungsstandards bleibt ihm in der Regel verwehrt, da dies mit einer Überwindung der Schichtgrenzen und zwar nach "unten" verbunden scheint. Eine Überwindung der Schichtgrenzen nach "oben" ist allerdings auch nicht beim Lernbehinderten der randständigen Schicht anzunehmen, wie U.Christiansen betont. Obdachlosenkinder entwickeln, "bevor sie in die Schule kommen, selten Kontakt mit Kindern, die außerhalb der Siedlung wohnen."¹⁾ Es ist jedoch kaum zu vermuten, daß das "gemeinsame" Merkmal Lernbehinderung aufgrund des gemeinsamen Sonderschulbesuchs die sozialen Grenzen überwindet. Dieses Ergebnis dürfte weniger auf eine allzu starke Binnenorientierung der Randständigen zurückzuführen sein als vielmehr auf die Skepsis der Mittelschichteltern gegenüber Angehörigen der unteren Sozialschichten.

Die Bildung schichtheterogener peer groups dürfte deshalb eine Ausnahmerecheinung bleiben. H.Abels²⁾ führt aus, daß Kinder aus den unteren Schichten meist von den Kindern anderer Sozialschichten "gemieden" werden, E.Begemann geht vom allgemeinen Verkehrskreis der Angehörigen der unteren Schichten aus und resümiert, "wie der Verkehrskreis der Unterschicht kaum schichtfremden Einfluß zuläßt, so können auch Schülerfreundschaftsgruppen die sozialschichtspezifischen Unterschiede nicht ausgleichen, weil die Cliques die Schichtgrenzen kaum überschreiten,"³⁾ nach H.Rolff durchbrechen Freundschaftsbin-

1) Christiansen, U.: Obdachlos weil Arm, a.a.O., S. 127

2) Siehe Abels, H.: Sozialisation-Befähigung zur Anpassung versus Befähigung zur Selbstentscheidung, a.a.O., S. 8

3) Begemann, E.: Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler, a.a.O., S. 116

dungen "die Schichtschranken nur in Ausnahmefällen,"¹⁾ Berelson-Steiner schließlich kommen zu dem Fazit, daß die Gruppe der Gleichaltrigen, der sich das Kind anzuschließen versucht, "der gleichen Klasse wie das Kind selbst",²⁾ anzugehören pflegt.

Die Schichthomogenität der peer groups bedeutet ein dem Elternhaus ähnliches Angebot an Werten und Leitbildern und damit eine Potenzierung schichtspezifischer Eindrücke und Verhaltensweisen. Ein derartiger "Reinforcement-Effekt" (Schulte-Kemna) ergibt sich sowohl für den Lernbehinderten der Mittelschicht wie der unteren Schichten.

Andererseits sind die Beeinflussungsmöglichkeiten des Individuums durch schichtheterogene peer groups nicht eindeutig. Es stellt sich die Frage, inwieweit schichtheterogene Gruppierungen tatsächlich für die Mitglieder von Vorteil sind. Butschkau-Tillmann sehen in schichtheterogenen Gruppierungen kaum Vorteile für Mitglieder aus den unteren Schichten. "Mittelschichtkinder neigen dazu, den Unterschichtkindern aufgrund ihrer Sprach- und Verhaltensmerkmale von vornherein einen schlechteren sozialen Status zuzuschreiben."³⁾ Unterschichtkinder entwickeln daraus ein negatives Selbstbild. Auch Berelson-Steiner äußern sich über die Erfolgchancen schichtheterogener Gruppierungen skeptisch. "Wenn Kinder verschiedener Klassen gelegentlich zusammengeführt werden..., so wird diese Vermischung oft eine Quelle von Störungen, nicht nur für beide Kindergruppen, sondern auch für die Eltern!"⁴⁾

1) Rolff, H.G.: Sozialisation und Auslese..., a.a.O., S. 84

2) Berelson, B.-Steiner, G.A.: Menschliches Verhalten, Bd. II, a.a.O., S. 292

3) Butschkau-Tillmann: Politische Sozialisation in der Gesamtschule, a.a.O., S. 15/16

4) Berelson-Steiner: Menschliches Verhalten, Bd. II, a.a.O., S. 292

2.63 Kontaktfähigkeit und Kontaktbereitschaft des Lernbehinderten

Anerkennung und Wertschätzung des Lernbehinderten sind nicht nur von den Gruppenmitgliedern abhängig, dem eigenen Sozialverhalten des Lernbehinderten kommt ebenfalls Bedeutung im Hinblick auf die Aufnahme in die Gruppe oder der Verweigerung der Gruppenmitgliedschaft zu. Dabei kommen seiner Kontaktfähigkeit und -bereitschaft für Kommunikation und Interaktion innerhalb der Gruppe maßgebliche Bedeutung zu. Die Kontaktfähigkeit bezieht sich vorwiegend auf das Vermögen, Kontakte zu schließen, Rollen zu übernehmen und in ihnen zu agieren, die Kontaktbereitschaft beinhaltet den Wunsch und das Verlangen, soziale Beziehungen aufzunehmen. Beide Voraussetzungen können durch die Lernbehinderung negativ beeinflusst werden und der Aufnahme wie Aufrechterhaltung von Sozialkontakten im Wege stehen.

S.Gehrecke weist auf die intensiven Eltern-Kind-Beziehungen des Lernbehinderten hin. "Das Leben des Hilfsschulkindes spielt sich innerhalb der Familie ab;... die Kommunikation zur fremden Außenwelt ist wesentlich geringer als bei der Durchschnittsjugend."¹⁾ Die Isolierung des Lernbehinderten wird häufig ausschließlich auf die Diskriminierung durch Nichtbehinderte zurückgeführt, jedoch scheinen auch die Beeinträchtigung der Kontaktfähigkeit und -bereitschaft eine Rolle zu spielen. Auf die defiziente Funktionsweise der intellektuellen "Einheiten" des Lernbehinderten, die sein Kontaktvermögen beeinflussen, wurde bereits hingewiesen. Die Kontaktbereitschaft wird

1) Gehrecke, Siegfried : Elternhaus und Freizeitgestaltung bei Hilfsschulkindern, in: ZfH., Heft 8, Nienburg/W., August 1966, 17. Jhg., S. 372

wird vor allem durch die soziale Abwertung und Diffamierung der nichtfamilialen Interaktionspartner negativ beeinflusst, so daß sich der Behinderte aufgrund vielfältiger Frustrationserlebnisse häufig freiwillig zurückzieht und nicht länger ein "affiliatives" Motiv zur Kontaktaufnahme verspürt.

Die Leistungsstörungen des Lernbehinderten wirken sich vornehmlich auf seine Kontaktfähigkeit aus, während die Kontaktbereitschaft durch motivationale und emotionale Faktoren beeinflusst wird. Die Vorstellungsprozesse verlaufen bei Minderbegabten affekt- und gefühlsbetonter als bei Nichtbehinderten, die Phantasieschwäche wie die "auffallende Subjektivität" (H.Wegener) beeinträchtigen Kontaktbereitschaft und -fähigkeit in negativer Weise. "Insgesamt dominiert das passive Sich-treiben - Lassen gegenüber Versuchen zur aktiven Bewältigung von Aufgaben und Problemen."¹⁾ E. Stagneth führt das defizitäre Sozialverhalten auf "eine eingeschränkte bzw. geschwächte Bindekraft bzw. Bindefähigkeit"²⁾ zurück. Die frustrierenden Erfahrungen wirken umso negativer, nachdem ein Rückzug in die Gruppe "Merkmalsgleicher" zumindest in der Mittelschicht versperrt bleibt, da sich die Sonderschüler "außerhalb der Schule weniger als Gruppe verstehen können, sondern vereinzelt sind."³⁾ Als Ausweg aus dieser Situation bleiben nach Preuss-Lausitz "nur die Möglichkeiten der Selbstisolierung mit all ihren psychischen Konsequenzen oder dauernde Täuschungsversuche."⁴⁾

1) Wegener, H.: Der Sozialisationsprozeß..., a.a.O., S. 170

2) Stagneth, Elfriede: Lernbehinderte Kinder und ihre Mitschüler, in: Lernbehinderte Kinder, a.a.O., S. 44

3) Preuss-Lausitz, U.: Probleme der Integration von Sonderschülern in die Gesamtschule, a.a.O., S. 187

4) Preuss-Lausitz, U.: Probleme..., a.a.O., S. 187

Schwierigkeiten in der Wahrnehmung und Interpretation sozialer Rollen, reduzierte Kontaktfähigkeit und -bereitschaft einerseits sowie unangemessene oder falsche Reaktionen der Interaktionspartner zum anderen, verstärken die Tendenz der Verminderung der Sozialkontakte des Lernbehinderten. "Beiden Partnern - so I. Münzing - fehlt die Gelegenheit wechselseitige, ergänzende Verhaltensmuster zu entwickeln, zu üben und zu korrigieren. Aus dem Mangel an Erfahrungen müssen Mißverständnisse und Ablehnung resultieren, ohne daß eigentlich böser Wille dahinter steht."¹⁾

Andererseits sollte jedoch nicht übersehen werden, daß Lernbehinderung und vor allem Sonderschulbesuch bereits an sich als Abweichung eines gesellschaftlichen Mindestausbildungsstandards (Volksschule) betrachtet und negativ bewertet werden, ohne daß dem Lernbehinderten selbst die Möglichkeit der Selbstdarstellung eingeräumt wird. Die Reduktion der Sozialkontakte erfolgt dann aufgrund der Orientierungsfunktion des negativen Images des Sonderschülers und nicht aufgrund eines tatsächlichen Verhaltens des Kindes bzw. Jugendlichen. Durch self-fulfilling-Mechanismen erfolgt dann sekundär häufig jenes Verhalten, das aufgrund negativer Einstellungen erwartet wurde, wodurch das Stereotyp des frechen, faulen, dummen und aggressiven Sonderschülers bestätigt scheint. "Das charakteristische Verhalten, das diese Kinder zur Schau tragen, sollte nicht als ein Teil der vorliegenden geistigen Schwäche an sich gesehen werden, sondern vielmehr als Ergebnis der besonderen sozialen Lage, in welche diese Kinder gedrängt worden sind."²⁾

1) Münzing, I.: Soziale Verhaltensweisen..., a.a.O., S. 183

2) Kirk, S.-Johnson, O.: Die Erziehung des zurückgebliebenen Kindes, a.a.O., S. 154

Eine bewußte Schlechterstellung des Lernbehinderten erscheint am ehesten dann denkbar, wenn das "Anders-sein" relativ selten ist und soziale Ablehnung erfährt, d.h. in der Mittel- und Oberschicht. Die Gesellschaft hält für ihn "weder Einkommen, noch sozialen Rang, noch persönliche Wertschätzung bereit." ¹⁾ Er besitzt die wesentlichen Eigenschaften "Nützlichkeit, Verantwortlichkeit und Kontaktfähigkeit, die die industrielle Gesellschaft bestrebt ist zu motivieren und auszuzeichnen" ²⁾ in nur bescheidenem Maße und dementsprechend bescheiden ist seine gesellschaftliche Wertschätzung.

Kirk - Johnson gehen davon aus, daß der Lernbehinderte in jeder Sozialschicht abgelehnt wird. "Die eben gemachte Vorstellung, nach der schon in den unteren Klassen die geistig behinderten Kinder von den normalen Kindern zurückgewiesen werden, läßt mit einiger Deutlichkeit erkennen, daß der Wunsch nach Sicherheit und Zugehörigkeit bei den geistig behinderten Kindern unerfüllt bleibt." ³⁾ Dem könnte entgegengehalten werden, daß Lernbehinderte nicht mit Geistigbehinderten gleichzusetzen sind. Eine Ablehnung des Sonderschülers scheint in der Unterschicht nicht ausgeschlossen, da die Bildungserwartungen im allgemeinen auf die Volksschule ausgerichtet sind. Bei Angehörigen der randständigen Schicht ist allerdings eine Diskriminierung des Sonderschülers kaum anzunehmen.

-
- 1) Ferber, v., Christian: Der behinderte Mensch und die Gesellschaft, in: Thimm, W. (Hrsg.): Soziologie der Behinderten, a.a.O., S.33
 - 2) Ferber, v., Christian: Der behinderte Mensch, a.a.O., S.32/33
 - 3) Kirk - Johnson: Die Erziehung des zurückgebliebenen Kindes, a.a.O., S.154

A.K. Cohen weist darauf hin, daß die Kultur der Bande in der Unterschicht nicht nur eine "Gegenwelt" zur Erwachsenen-Gesellschaft bildet, sondern "es scheint nur deutlich zu sein, daß die Kultur der Bande bestimmt wird durch ihre negative Polarität gegenüber jenen Normen. Sie bezieht ihre Normen von der sie umgebenden Gesamtkultur, aber verkehrt diese Normen in ihr genaues Gegenteil." ¹⁾ Analog den Normen könnte auch das Wertesystem umgepolt werden, denn Normen und Werte beeinflussen gemeinsam das soziale Handeln, soziale Werte stellen Signale oder Imperative für Individuen oder Gruppen dar. "Gültig wären diese Werte insofern, als sie in Formen bestimmter Normen imperativischen Charakter annehmen, deren Nichtbeachtung wiederum mehr oder weniger bestimmte Sanktionen nach sich ziehen würde." ²⁾

Auch unter dem Aspekt des Normen- und Wertesystems der Bande oder Clique der unteren Schichten stellen Lernbehinderung und Sonderschulbesuch kein negatives Merkmal dar, so daß zu einer Diskriminierung oder Verweigerung der Gruppenmitgliedschaft kein Anlaß besteht. Das in den unteren Schichten intensive Streben nach "rauher Männlichkeit" (B.Jordan) kann auch mit Sonderschulausbildung verfolgt werden.

Der Lernbehinderte aus der Mittelschicht stößt hingegen auf Widerstände, wenn er Mitglied von peer groups werden will, obwohl auch von ihm angenommen werden darf, daß er den Wunsch nach Anschluß, Sicherheit und Geborgenheit in der Gruppe besitzt. Kirk - Johnson gehen davon aus, daß die Erfüllung dieser

1) Cohen, Albert, K.: Kriminelle Jugend, Reinbeck bei Hamburg, 1961, S.19

2) Wiehn, Erhard, R.: Soziales und Verhalten, a.a.O., S.9C

Bedürfnisse "bei den geistig behinderten Kindern vermutlich noch stärker ausgeprägt ist, weil ihre Sicherheit und ihre Zugehörigkeit durch das Versagen in ihrer Umwelt in Frage gestellt worden sind." ¹⁾
Zwar brauchen nach Shaftel - Shaftel ²⁾ manche Kinder keine Gruppe, die verringerte Kontaktfähigkeit und Kontaktbereitschaft des Lernbehinderten, häufig durch außerfamiliäre Erlebnisse bedingt, sind jedoch keine ausreichenden Hinweise dafür, daß es gerade die lernbehinderten Kinder sein sollen, die auf Gruppenmitgliedschaften keinen Wert legen. Sicherlich kann die Kontaktbereitschaft aufgrund negativer Erfahrungen mit der sozialen Umwelt verringert werden.

2.64 Lernbehinderung und Außenseiterrolle in peer groups

F. Steinbacher geht davon aus, daß der Mensch "von Natur aus zur Sozietät veranlagt" ³⁾ ist. Das Streben nach sozialer Anerkennung und Wertschätzung bleibt selbst dann aufrecht-erhalten, wenn der gesellschaftlichen Approbation Hindernisse im Wege stehen und unangenehme Rollen übernommen werden müssen. "Kinder sind sich der Macht der verschiedenen Gruppen in ihrem Lebensraum wohl bewußt. Sie wissen, wer einflußreich ist und strengen sich an, Zugang zu bestimmten Gruppen zu erhalten und eine einmal erworbene Stellung in einer Gruppe oder Clique zu behalten." ⁴⁾

1) Kirk - Johnson: Die Erziehung des zurückgebliebenen Kindes, a.a.O., S.154

2) Siehe Shaftel - Shaftel: Rollenspiel ..., a.a.O., S.25

3) Steinbacher, Franz: Die Gesellschaft, Stuttgart - Berlin - Köln - Mainz, 1971, S.15

4) Shaftel - Shaftel: Rollenspiel, a.a.O., S.25

J. Witzel sieht die Außenseiter in der Schulklasse als "die Inhaber der niedrigen soziometrischen Positionen ..., also die Vernachlässigten und vor allem die Zurückgestoßenen." ¹⁾ Die Position des Außenseiters ist gekennzeichnet durch eine Reduktion der Sozialkontakte. Im ersten Stadium, d.h. während der Phase der Zuteilung der Außenseiterposition, beziehen die Gruppenmitglieder den Außenseiter weder in das formelle noch in das informelle Gruppensystem in vollem Maße ein. Hat sich der Außenseiter mit seiner Position abgefunden, so werden ihm gegenüber jene Normen angewendet, "die im Verhältnis der übrigen Mitglieder nicht gelten," ²⁾ wodurch er mehr oder minder gezwungen wird, entsprechend den Erwartungen der Gruppe zu agieren und die Außenseiterposition zu übernehmen.

Die Ursachen für die Zuweisung der Außenseiterposition sind vielfältig und hängen ab von den mit dieser Position verbundenen Erwartungen, d.h. von der Strukturierung der Außenseiterrolle. K.M. Setzen vermutet, daß die Außenseiterrolle nicht eindeutig und nur bedingt durch individuelle Charaktereigenschaften und Anlagefaktoren bestimmt ist; "sicher sind Temperament, Ligenbrödelei, Wortkargheit, Schüchternheit, Ängstlichkeit bedeutend für das Abgedrängtwerden in eine Außenseiterrolle, andererseits fallen auch hier die Gruppensituation und die Gruppenstruktur gleichermaßen ins Gewicht." ³⁾ Von Bedeutung erscheint, ob die Gruppe auf freiwilliger Basis oder durch Zwang gebildet wurde. Bei freiwillig gebildeten Gruppen (Freundes- oder Spielgruppen) erfolgt die

1) Witzel, Joachim: Der Außenseiter im Sozialisationsprozeß der Schule, Stuttgart, 1969, S.31

2) Witzel, J.: Der Außenseiter, a.a.O., S.62

3) Setzen, K.M.: Die Gruppe als soziales Grundgebilde, a.a.O., S.49

soziale Anerkennung einfacher und reibungsloser, da Antipathiegefühle den Zugang zur Gruppe verwehren. Bei Zwangsgruppierungen wie der Schulklasse ist das Einnehmen der Außenseiterposition wesentlich "einfacher" und kann schon mit dem Klassenneuling beginnen. Darüberhinaus kann Schulversagen eine wesentliche Rolle in der Zuweisung der Außenseiterposition der Schulklasse spielen.

E.Höhn - M. Koch betonen drei wesentliche Faktoren des Außenseiterschicksals, die für die Zuweisung der Außenseiterposition ursächlich sind:

- "a) Schlechter sozio-ökonomischer Standard der Vp - Versuchspersonen, Anmerkung des Verfassers - bzw. ihrer Familie. Ausschlaggebend scheint das äußere Erscheinungsbild zu sein Auch eine anrühige Wohngegend hat oft dieselbe Wirkung.
- b) Die Schulleistung. Gute Schulleistung brachte stets auch hohen Gruppenstatus, ausgesprochen schlechte machen zum Außenseiter.
- c) Unterschiede der Konfession." 1)

Schlechter sozio-ökonomischer Status, negativ bewertetes äußeres Erscheinungsbild, anrühige Wohnlage und Schulversagen gelten als Merkmale der Kinder der randständigen Schicht, wodurch ihre Ablehnung zumindest in der Volksschule sehr wahrscheinlich ist. Eine Ablehnung in der Sonderschulklasse ist dort nicht zu erwarten, wo Kinder aus dieser Sozialschicht überwiegen und das Klassenbild in ihrem Sinne prägen. Auch kommt die Zuweisung einer Außenseiterposition in schichthomogenen peer groups aufgrund des Merkmals

1) Höhn, Elfriede - Koch, Manfred: Zur Psychologie des Außenseiters, in: Bracken, v., H. (Hrsg.): Erziehung und Unterricht behinderter Kinder, a.a.O., S.98/99

Sonderschulbesuch kaum in Frage, da Randständige als "Merkmalsgleiche" diese Eigenschaft relativ häufig besitzen.

Beim Lernbehinderten aus der Mittelschicht kann Schulversagen einen wesentlichen Ursachenfaktor der Zuweisung einer Außenseiterposition in der Freundesgruppe darstellen. Nach G. Rick werden die entwicklungsgehemmten Kinder "in erster Linie wegen ihrer schulischen Leistungsschwäche von den Klassenkameraden abgelehnt. Erst an zweiter Stelle liegt der Grund für Antipathien in den Fehlverhaltensweisen. Das auffällige Äußere spielt für die Ablehnung die geringste Rolle." ¹⁾ Nachdem sich jedoch "Leistungsmißerfolg und sozialer Mißerfolg gegenseitig potenzieren," ²⁾ können die Übertragung der schulischen Ablehnung auf den Freizeitbereich und die Zuweisung einer Außenseiterposition in peer groups nicht ausgeschlossen werden. Ch. Dominik weist, ähnlich J. Witzel, darauf hin, daß Schulversager bei sozio-metrischen Untersuchungen "signifikant selten gewählt und häufig abgelehnt" ³⁾ werden, besonders fällt jedoch auf, "daß diese Schülergruppe signifikant mehr beachtet wird als die Klassenbesten." ⁴⁾

Die gesellschaftliche Ablehnung des schlechten Schülers, deren Ausgangspunkt sehr häufig die schulische Minderleistung bildet, schlägt sich auch in dem Heterostereotyp der Volksschüler von Hilfsschülern nieder, dem nicht nur im schulischen, sondern auch im außerschulischen Bereich Bedeutung zukommen dürfte.

-
- 1) Rick, Gisela: Die soziale Stellung entwicklungsgehemmter Kinder in Volksschulklassen und ihre soziale Stellung nach der Überweisung in die Hilfsschule in: ZfH, Heft 10, Nienburg/W., Oktober 1961, 12.Jhrg., S.561
 - 2) Höhn, E.: Der Schlechte Schüler, a.a.O., S.30
 - 3) Dominik, Christine u.a.: Analyse des Postulats der Chancengleichheit, in: Thimm, W. (Hrsg.): Soziologie der Behinderten, a.a.O., S.94
 - 4) Dominik, Chr. u.a.: Analyse ..,a.a.O., S.94

Übersicht 9: "Wie Volksschüler Hilfsschüler sehen" ¹⁾

Größte Häufigkeit		Geringste Häufigkeit	
faul	83 %	klug	3 %
frech	78 %	höflich	8 %
Streit suchen	77 %	gutmütig	8 %
schlagen	77 %	ordentlich	9 %
doof	69 %	sauber	9 %
spucken	69 %	brav	10 %

Negative Eigenschaften bestimmen das Bild, das die Volksschüler von Hilfsschülern zeichnen, wobei sich das Urteil nicht nur auf ein sehr gering bewertetes Leistungsvermögen, sondern auch auf negative Verhaltensweisen erstreckt.

Die Hilfsschulkinder übernehmen wesentliche Merkmale dieses Bildes sowohl in ihrem Autostereotyp wie in ihrem projektiven Heterostereotyp. Unter den Eigenschaften mit größter Häufigkeit befinden sich im Autostereotyp ²⁾ Frechheit, Schlagen, laut Schreien, jedoch auch positive Merkmale wie Pünktlichkeit, Kameradschaftlichkeit und Sauberkeit.

In dem projektiven Heterostereotyp, ³⁾ d.h. wie Hilfsschüler denken, daß andere die Hilfsschulkinder sehen, zeigen sie erheblichen Realismus. Das gesellschaftliche

1) Bracken, v., H.: Behinderte Kinder in der Sicht ihrer Mitmenschen, in: Röhrs, H. (Hrsg.): Das schwererziehbare Kind, a.a.O., S.41

2) Siehe Bracken, v., H.: Behinderte Kinder, a.a.O., S.37

3) Siehe Bracken, v., H.: Behinderte Kinder, a.a.O., S.37

Stereotyp des dummen, frechen, faulen und aggressiven Sonderschülers findet Bestätigung in dem Bild, das die Hilfsschüler zeichnen, wie sie ihre Einschätzung durch die soziale Umwelt oder die Gesellschaft überhaupt vermuten. Eigenschaften wie frech, faul, dumm, Krach machen, schlagen und Streit suchen liegen mit größter Häufigkeit an der Spitze.

Hilfsschüler sehen an Volksschülern vorwiegend positive Eigenschaften und erkennen eine gewisse Überlegenheit des Volksschülers an. Volksschüler gelten als sauber, pünktlich, fleißig, kameradschaftlich, ordentlich und klug. Es ist bemerkenswert, daß sich Hilfsschüler weder als fleißig noch als ordentlich oder klug sehen.

Die Zuweisung der Außenseiterposition hat im Hinblick auf die Integration in die Gruppe sowohl für die Gruppe selbst wie für den Lernbehinderten Konsequenzen. Es kann von einem Mindestmaß an sozialer Einbezogenheit ausgegangen werden, allerdings zu Lasten des Außenseiters, da dessen Position "sozial und damit zusammenhängend auch personal unbefriedigend ist." ¹⁾ Darüberhinaus können die Reduzierung der Kontakte sowie die Anwendung nicht-gruppenüblicher Normen die vermutete oder tatsächliche Andersartigkeit des Außenseiters verstärken, dem wiederum kaum Gelegenheit gegeben wird, seine Andersartigkeit abzuschwächen.

Die Reaktionen des Außenseiters auf seine besondere, mindere Position in der Gruppe können vielfältig sein,

1) Witzel, J.: Der Außenseiter im Sozialisationsprozeß der Schule, a.a.O., S.62

auch wenn die Gruppenmitgliedschaft selbst dabei nicht immer in Frage gestellt zu werden braucht. Shaftel - Shaftel gehen davon aus, daß manche Individuen auch die unangenehme Außenseiterrolle akzeptieren werden, nur um Gruppenmitglied zu sein. "Sind sie erst einmal in die bevorzugte Gruppe aufgenommen, werden sich besonders ängstliche und unsichere Kinder dem Gruppenkodex bedingungslos fügen, auch wenn sie dabei den Vorschriften der Eltern zuwiderhandeln müssen!"¹⁾ Besonders ängstliche und unsichere Kinder, Verhaltensunsicherheit gilt als ein Merkmal des Lernbehinderten, übernehmen willfährig die Gruppennormen wie die Außenseiterposition. Allerdings kann bei längerer Wahrnehmung der Außenseiterposition eine resignative Tendenz auftreten.

Der Außenseiter kann versuchen, um seinen minderen Rang zu überwinden, verstärkte und positive Beziehungen zu den Gruppenmitgliedern zu entwickeln, allerdings ohne große Erfolgsaussichten, da seine Gruppenmitgliedschaft von der Übernahme der Außenseiterposition abhängig gemacht wurde. J.Witzel schlägt folgende Verhaltensweisen als Lösungsmöglichkeiten der unbefriedigenden Außenseiterposition vor:

"a) direkter Ausdruck von Feindschaft gegen die Person oder die Gruppe, die die Quelle der Frustration ist." ²⁾ Soweit der Lernbehinderte ein derartiges Verhalten übernimmt und gegen die Gruppennormen verstößt, werden verstärkte Ablehnung und damit Intensivierung der Außenseiterposition oder Gruppenausschluß die Reaktionen der Gruppenmitglieder sein.

1) Shaftel - Shaftel: Rollenspiel als soziales Entscheidungstraining, a.a.O., S.25

2) Witzel, J.: Der Außenseiter, a.a.O., S.70

"b) Übertragung der feindlichen Gefühle auf ein Ersatzobjekt," ¹⁾ wozu sich Eltern, Geschwister oder Klassenkameraden anbieten. Werden die feindlichen Gefühle innerhalb der Familie abgeladen, so kann eine bereits vorhandene familiäre Außenseiterposition verstärkt werden oder sich zumindest entwickeln. Werden die feindlichen Gefühle in der Schulklasse abgeladen, so kann hier die Zuweisung einer Außenseiterposition angeregt werden.

"c) spannungsentladende Aktivität, die aus sich selbst heraus Befriedigung bringt, ohne ein Objekt oder Ersatzobjekt zu benötigen." ²⁾

Die Übernahme der sozial negativ bewerteten Außenseiterposition stellt gerade bei Mittelschichtkindern eine Möglichkeit der Gruppenzugehörigkeit dar, sofern Lernbehinderte überhaupt als Gruppenmitglieder akzeptiert werden. Eine Beeinflussung der Gruppierungen Gleichaltriger durch den Behinderten erscheint wenig wahrscheinlich. Shaftel - Shaftel fordern nicht nur eine Anpassung des Individuums an die Gruppe, sondern auch eine Würdigung der individuellen Persönlichkeit durch die Gruppe. "Wie dem Individuum zu Sensibilität und Interesse gegenüber anderen verholfen werden muß, so muß auch die Gruppe lernen, auf das Individuum Rücksicht zu nehmen, " ³⁾ eine Forderung, die besonders bei Lernbehinderten in der Mittelschicht nicht unrealistisch erscheint.

1) Witzel, J.: Der Außenseiter, a.a.O., S.70

2) Witzel, J.: Der Außenseiter, a.a.O., S.70

3) Shaftel - Shaftel: Rollen-spiel als soziales Entscheidungstraining, a.a.O., S.25

3. Kriterien der Planung und Durchführung der Untersuchung

3.1 Gegenstand der Untersuchung

Empirische Sozialforschung und sozialwissenschaftliche Theoriebildung stellen weder Gegensätze noch voneinander isolierte Bereiche wissenschaftlichen Denkens dar, sie sind "eng miteinander verwobene und voneinander abhängige Phasen eines einheitlichen Erkenntnisprozesses". ¹⁾ Die theoretischen Aussagen wurden im Rahmen dieser Studie in Form von Hypothesen vorgebracht, die empirisch überprüfbar sind, d.h. sie können falsch oder wahr sein. Gegenstand dieser Untersuchung sind lernbehinderte Kinder sowie ihre Familien, wobei bestimmte Bereiche des sozialen Handelns von besonderem Interesse sind. Gegenstand der Analyse kann nicht die Gesamtheit des sozialen Handelns der Lernbehinderten oder der Primärgruppen sein.

3.11 Untersuchungsobjekte und Sonderschule

Objekte sind nach A. Schrader "die Untersuchungseinheiten oder Analyseelemente," ²⁾ die Eigenschaften oder Merkmale besitzen "die genauer beschrieben oder gemessen werden." ³⁾ R. Mayntz et al. gehen von folgenden sozialen Einheiten aus, die Gegenstand der Untersuchung sein können:

"1. Als soziale Wesen betrachtete Individuen,

1) Mayntz, Renate - Holm, Kurt - Hübner, Peter:
Einführung in die Methoden der empirischen
Soziologie, Köln-Opladen, 1969, S.23

2) Schrader, Achim: Einführung in die empirische
Sozialforschung, Stuttgart, 1971, S.39

3) Schrader, Achim: Einführung ..., a.a.O., S.39

2. bestimmte Produkte menschlichen Handelns, sowohl materieller wie immaterieller Art;

3. soziale Kollektive oder Gruppen, und zwar von kleinen und flüchtigen Zusammenschlüssen bis zu großen und organischen Kollektiven, einschließlich ganzer Gesellschaften." ¹⁾

Die Sonderschulen für Lernbehinderte sind nicht die Untersuchungsobjekte dieser Arbeit, wenngleich ihnen als Ausgangspunkt und wesentlicher Stufe der Informationsgewinnung Bedeutung zukommt. Die beiden Schulen ermöglichten die Ermittlung der Grundgesamtheit der lernbehinderten Kinder sowie deren Familien.

3.111 Materielles Untersuchungsobjekt

Die materiellen Untersuchungsobjekte sind die lernbehinderten Kinder und ihre Familien, wobei der Schichtzugehörigkeit eine besondere Rolle zukommt. Darüberhinaus sind die Auswirkungen der Lernbehinderung, die familiäre Anpassung an die Behinderung, die Integration des Lernbehinderten in Familie und peer groups Schwerpunkte der Untersuchung.

Nach Heier - Winterstein sind bei der Konzipierung empirischer Untersuchungen im Bereich der Sozialforschung drei Grundprobleme zu klären, "die sich eher überlappen als daß sie streng aufeinander folgen... Die drei Grundprobleme sind im einzelnen die Auswahl der Grund- und Untersuchungsgesamtheit, die Auswahl der im einzelnen anzuwendenden Untersuchungsmethode

1) Mayntz, R. et al.: Einführung, a.a.O., S.11

und die Art der Operationalisierung der Fragestellung." ¹⁾

3.1111 Lernbehinderung und Lernbehinderte

An Definitionen für den Begriff "Lernbehinderung" fehlt es nicht, wenngleich eine einheitlich anerkannte Begriffsbestimmung noch nicht vorliegt. Die Höhe des Intelligenzquotienten und das Versagen in der Volksschule stellen in der Schulpraxis die beiden wesentlichsten Kriterien zur Ermittlung der Lernbehinderung dar. Die Operationalisierung des Begriffes "Lernbehinderung", d.h. die Festlegung der Forschungsoperationen "die das Vorliegen eines begrifflich bezeichneten Phänomens entscheidbar machen sollen," ²⁾ stellt im Rahmen dieser Untersuchung kein Problem dar. Als lernbehindert gelten jene Kinder und Jugendlichen, die die Sonderschule Fürth-Süd und Nürnberg-Motterstraße besuchen.

Um im Rahmen des Interviews mit den Lernbehinderten möglichst aussagefähige Informationen zu erhalten, erforderte die Operationalisierung eine altersmäßige Begrenzung der zu interviewenden Sonderschüler auf eine Altersstufe zwischen 11 und 15 Jahren. Sonderschüler unter 11 Jahre würden bei Durchführung des Interviews überfordert und die gesamte Befragung bzw. deren Ergebnisse problematisch erscheinen lassen. Neben der Begrenzung des Alters der Interviewpartner spielen Struktur und Schichtzugehörigkeit der Familie des Lernbehinderten im Hinblick auf die Operationalisierung eine wesentliche Rolle.

1) Heier, Dieter-Winterstein, Helmut : Rehabilitation von Schwerbeschädigten in Bayern, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz, 1973, S.13

2) Mayntz, R.et.al.: Einführung..., a.a.O., S. 18

3.1112 Sonderfamilien

A.Ross schlägt vor, den Begriff "Sonderfamilie" für jene Familien zu verwenden, denen zumindest ein behindertes Mitglied angehört. Die "Andersartigkeit" bleibe nicht auf das behinderte Individuum beschränkt, sondern beeinflusse das gesamte soziale Handeln der Familien.

Die Sonderfamilie muß, um als soziale Einheit Gegenstand der Untersuchung zu sein, bestimmte Anforderungen erfüllen, die sich erstrecken auf die Schichtzugehörigkeit, die Vollständigkeit, den Sonderschulbesuch mindestens eines Familienmitgliedes, ein weiteres Mitglied sollte für Geschwisterinterviews zur Verfügung stehen und ebenfalls mindestens 11 Jahre alt sein. Eine weitere Bedingung, daß wenigstens ein Familienmitglied nicht die Sonderschule besucht - jedoch noch schulpflichtig ist -, mußte aufgrund der besonderen Sonderschulsituation der Familien der randständigen Schicht - häufig ausschließlich Sonderschulbesuch - aufgegeben werden. Diese Bedingung wurde als "wünschbares" Kriterium bei den Mittelschichtfamilien herangezogen.

Die Schichtzugehörigkeit wurde durch den väterlichen Beruf bzw. die konkrete berufliche Tätigkeit aufgrund des bereits dargestellten sieben-stufigen Schichtmodells ermittelt. Die Konstruktion eines Schichtindex sollte das aufgrund der väterlichen Berufsposition gewonnene Schichtmodell überprüfen. Es soll nicht verkannt werden, daß die Berufsposition des Vaters als alleiniges Kriterium der sozialen Zuordnung der Familie nicht risikolos erscheint. K.M.Bolte et.al. wenden ein, daß es in unserer Gesellschaft kein Merkmal gibt, "das eindeutig die Einordnung eines

Menschen in den Statusaufbau festlegt."¹⁾ Ebenso wenig wie der gesellschaftliche Aufbau "nicht in klar gegeneinander abgegrenzte Schichten unterteilt"²⁾ ist, baut sich die Zuordnung von sozialer Wertschätzung "aus mehreren Bestimmungsfaktoren und der Orientierung an verschiedenen Merkmalen auf."³⁾

Reicht ein Merkmal zur sozialen Zuordnung nicht aus, so wird die Bildung eines multiplen Schichtindex erforderlich. Ein multipler Schichtindex für die Gesamtelternschaft der beiden Sonderschulen konnte nicht gebildet werden, da es an den notwendigen Daten, wie Einkommen, Schulbildung oder Besitz fehlte. Allerdings konnte ein multipler Schichtindex für die interviewten Sonderfamilien gebildet werden, bestehend aus der Berufsposition des Haupternährers (Vater) und der Lage der Wohnung als Indikatoren für Sozialprestige und der Schulbildung als Indikator für kulturelles Niveau.

Gegen die Bildung multipler Schichtindizes wendet G.Köstlin-Gloger ein, daß sie sich "in bezug auf die Gewichtung der Kriterien, die voneinander abhängig sind, nicht rational begründen"⁴⁾ lassen. H.Schelsky wendet ein, daß der beruflichen Position in unserer Gesellschaft auch im Hinblick auf soziale Wertschätzung eine dominierende Rolle zukommt. "Soziale Stellung und soziales Ansehen werden, heute mehr als je, von der Stellung im Beruf, von seiner Anerkennung bei anderen und seinen Erträgen abgeleitet, d.h. die Menschen werden im wesentlichen nach ihren Berufen sozial eingeordnet."⁵⁾

1) Bolte-Kappe-Neidhardt : Soziale Schichtung, a.a.O., S. 312

2) Bolte, K.M.et.al.: Soziale Schichtung, a.a.O., S. 313

3) Bolte, K.M.et.al.: Soziale Schichtung, a.a.O., S.309

4) Köstlin-Gloger, Gabriele: Sozialisation und kognitive Stile, Weinheim-Basel, 1974, S. 131

5) Schelsky, Helmut: Die Bedeutung des Berufs in der modernen Gesellschaft, in: Luckmann, Th.-Sprondel, W. (Hrsg.): Berufssoziologie, Köln, 1972, S. 27/28

Die Vollständigkeit der "Sonderfamilie" war eine weitere Voraussetzung, um als Untersuchungsobjekt herangezogen zu werden, wobei die Frage der personellen Vollständigkeit, nicht jedoch Probleme der inneren Zerrüttung der Familie bei personeller Vollständigkeit zur Diskussion standen. Der relativ hohe Anteil an unvollständigen Familien in den unteren Schichten engte die Untersuchungsgesamtheit zusätzlich ein.

Neben der Schichtzugehörigkeit und der Vollständigkeit der Familie bestand eine zusätzliche Voraussetzung in dem Sonderschulbesuch eines Familienmitgliedes, d.h. ein Familienmitglied mußte lernbehindert sein. Bei Angehörigen der unteren Schichten stellte sich angesichts des relativ häufigen Sonderschulbesuchs ein Auswahlproblem.

Um die Anpassung an die Lernbehinderung und die familiäre Integration nicht ausschließlich auf das Eltern - Kind - Verhältnis zu beschränken, sollten auch die Einstellungen eines Geschwisterteils zu Lernbehinderung und Lernbehinderten erfaßt werden. Ursprünglich sollten deshalb nur nichtbehinderte Geschwister befragt werden. Nachdem jedoch in den unteren Schichten der Sonderschulbesuch zum Teil die alleinige Art des Schulbesuchs darstellte, mußte bei den "Sonderfamilien" jener Sozialschichten diese Vorstellung aufgegeben werden. Allerdings mußte der zu interviewende Geschwisteranteil mindestens 11 Jahre alt sein, um das Interview zumindest in etwa zu bestehen. Aufgrund dieser Voraussetzung erfolgte eine weitere Einschränkung der Auswahl an Sonderfamilien aus der Grundgesamtheit der Sonderfamilien der beiden Sonderschulen.

3.112 Räumliches Untersuchungsgebiet und Einzugsbereich der Sonderschulen

Das räumliche Untersuchungsgebiet beschränkt sich auf ausgewählte Familien innerhalb des "Schulsprengels" der beiden Sonderschulen Fürth-Süd und Nürnberg-Motterstraße.

Laut Veröffentlichung der Regierung von Mittelfranken¹⁾ über das Sonderschulwesen in diesem Regierungsbezirk zum 15. Oktober 1973 besuchten in Nürnberg insgesamt 2.348 Schüler die neun Sonderschulen für Lernbehinderte. In Fürth waren es zum gleichen Zeitpunkt 815 Schüler, die sich auf drei Sonderschulen für Lernbehinderte verteilten.

Die Sonderschule Nürnberg-Motterstraße besuchten am 15.10.1973 280 Schüler, der Anteil an der gesamten Sonderschülerschaft der Stadt Nürnberg betrug 11,9%; die Sonderschule Fürth-Süd wurde von 249 Schülern besucht, der entsprechende Anteil an der Gesamtschülerschaft belief sich auf 31,7%. Bedeutsamer als die zahlenmäßige Zusammensetzung der beiden Sonderschulen erscheint ihr sozialer "Einzugsbereich". "Das Besondere der Schülerschaft der Sondervolksschule Fürth-Süd besteht darin, daß sie neben anderem, geschlossen alle schulpflichtigen Lernbehinderten zweier Wohngebiete enthält, die sozial randständig sind : die der Oststraße und der Eschenau."²⁾ Gerade entgegengesetzt könnte das "Besondere" im sozialen Einzugsgebiet der Sonderschule Nürnberg-Motterstraße darin gesehen werden, daß sie keine Angehörigen der randständigen Schicht beinhaltet, allerdings ist der Anteil der Unterschicht mit 68,3 % nicht unerheblich.

1) Siehe: Regierung von Mittelfranken (Hrsg.): Stand des Sonderschulwesens am 15.10.1973, Formblatt 2, Ansbach, 1973, S. 6 ff.

Die städtischen Notunterkünfte in Fürth-Oststraße bewohnen etwa 400 Personen, die durchschnittliche Kinderzahl je Familie beträgt 5.16.¹⁾ Die Siedlung Eschenau am westlichen Stadtrand, ursprünglich eine Barackensiedlung, beherbergt in ihren Notunterkünften ungefähr 500 Personen, die durchschnittliche Kinderzahl je Familie beläuft sich auf 5.95.²⁾ Der Anteil der randständigen Familien an der Gesamtzahl aller Familien, deren Kinder die Sonderschule Fürth-Süd besuchen, beläuft sich im Schuljahr 1973/74 auf 49%, aufgrund des Kinderreichtums und der Häufigkeit des Sonderschulbesuchs dürfte der Anteil der randständigen Schüler an der Gesamtschülerschaft dieser Sondervolksschule erheblich höher liegen.

Dem sozialen Einzugsgebiet der Sondervolksschule Fürth-Süd wurde im Rahmen der Studie dadurch Rechnung getragen, daß insgesamt 12 der 17 Interviews mit Sonderschülern und deren Familien aus der randständigen Schicht durchgeführt wurden. Von den restlichen fünf Interviews wurden drei mit ehemaligen Bewohnern der Notunterkünfte durchgeführt.

Die 249 Schüler der Sondervolksschule Fürth-Süd verteilten sich auf 13 Schulklassen. Die durchschnittliche Klassenstärke betrug 19 Schüler, die Schwankungsbreite lag zwischen 10 Schülern in der am niedrigsten besetzten und 25 Schülern in der am stärksten besetzten Klasse. Der Lehrkörper bestand aus 14 Lehrkräften, davon waren vier ausgebildete

2) Werner, Helmut: Empirische Erhebung an der Sondervolksschule Fürth-Süd, unveröffentlichte Examensarbeit an der Pädagogischen Hochschule München, Fürth-München, 1972, S. 13

1) Siehe Werner, H.: Empirische Erhebung, a.a.O., S. 19

2) Siehe Werner, H.: Empirische Erhebung..., a.a.O., S. 19

Sonderschullehrer, neun an der Sondervolksschule eingesetzte Volksschullehrer und eine Handarbeitslehrerin.

Die Sonderschule Nürnberg- Motterstraße besuchten zum Zeitpunkt der Untersuchung 280 Schüler, die auf zwölf Klassen verteilt waren. Die durchschnittliche Klassenfrequenz lag bei 23 Schülern, die Klassenstärke schwankte zwischen 19 und 27 Schülern. Von den 12 Lehrkräften waren acht ausgebildete Sonderschullehrer, vier Lehrkräfte waren als Volksschullehrer in der Sonderschule eingesetzt. Drei Fachlehrer für die Unterrichtsgebiete Handarbeit - Hauswirtschaft, Werken - Zeichnen und Turnen vervollständigten den Lehrkörper.

3.12 Das Auswahlverfahren

Die Auswahl der Untersuchungseinheiten wurde durch mehrere Faktoren begrenzt. Entgegen der nicht nur von E. Noelle erhobenen Forderung " radikale Trennung der Rolle von Forscher und Interviewer,"¹⁾ die sich nicht verwirklichen ließ, wurden alle Interviews vom Forscher selbst durchgeführt. Dadurch waren jedoch gleichzeitig Kapazität und Umfang der Untersuchung aufgrund der limitierten Arbeitsleistung festgelegt. Bei geplanten 20 Interviews in den unteren Schichten und in der Mittelschicht war von 40 Elterninterviews, Vater und Mutter zusammen, 40 Befragungen von Sonderschülern und 40 Geschwisterinterviews auszugehen. Der hierfür zur Verfügung stehende Zeitraum belief sich auf etwa drei Monate, d.h. von Anfang Juli 1974 bis Ende September 1974. Die Urlaubssaison kam der

1) Noelle, Elisabeth : Umfragen in der Massengesellschaft, Reinbeck b. Hamburg, 1963, S. 43

Durchführung der Untersuchung entgegen, da sich die Eltern nicht nur am Abend zu Interviews bereit-erklärten, sondern diese auch tagsüber abge-wickelt werden konnten. Allerdings machte sich die Urlaubssaison bei Interviews mit älteren Ge-schwistern der Lernbehinderten sehr negativ be-merkbar und führte zu erhöhten Ausfällen.

Aufgrund der von den Untersuchungsobjekten gefor-derten Merkmale erfolgte die wesentlichste Ein-schränkung an Untersuchungseinheiten. Die Schüler der Sonderschule Fürth-Süd verteilten sich auf 144 Familien, wovon lediglich 25 Sonderfamilien alle erforderlichen Merkmale besaßen. Nachdem zwei Familien für den Pretest zu berücksichtigen waren, standen für die Hauptbefragung nur 23 Fa-milien zur Verfügung, so daß von einer eigentlichen Auswahl-situation nicht gesprochen werden kann, da zusätzlich Ausfälle und Weigerungen, die gerade in den unteren Schichten verstärkt vermutet wurden, eine besondere Rolle spielen konnten.

Bei der Elternschaft der Sonderschule Nürnberg-Mot-terstraße bestand die Grundgesamtheit an 249 Fa-milien. Für eine Befragung kamen jedoch nur 24 Fa-milien aufgrund der erforderlichen Voraussetzungen in Betracht. Davon war eine Familie für den Pretest abzuziehen, so daß lediglich 23 Familien für die Hauptbefragung berücksichtigt werden konnten. Un-ter Berücksichtigung von Ausfällen und Weigerungen und im Hinblick auf das Ziel von 20 Interviews mit Sonderfamilien je Sozialschicht, stellt diese Grund-gesamtheit aus 23 Familien gleichzeitig auch die Untersuchungsgesamtheit dar, so daß auch hier nicht von einer echten Auswahl-situation oder der Anwen-

dung statistischer Auswahlverfahren, z.B. in Form der Stichprobentheorie, die Rede sein konnte.

Die Sonderschule Nürnberg-Motterstraße wurde aufgrund ihres Anteils von 31.7% an Mittelschichteltern für die Auswahl an Sonderfamilien der Mittelschicht herangezogen. Die Familien aus den beiden unteren Schichten - randständige Schicht und Unterschicht - wurden aus der Sonderschule Fürth-Süd ausgewählt.

Die Ermittlung der Grundgesamtheit an interviewfähigen Sonderfamilien ist an mehrere Merkmale geknüpft. Die nötigen Informationen wurden von den beiden Sonderschulen zur Verfügung gestellt. Beide Schulen besitzen eine Schülerkartei, die Name, Adresse, Geburtstag, Schuljahr, Schulklasse, Einschulungstermin des Sonderschülers sowie Name der Eltern und Elternberuf enthält. Die Sonderschule Fürth-Süd besitzt ferner eine Kartei für die Familien, die Name und Adresse von Eltern und Kindern, Schuljahr und Schulklasse der schulpflichtigen Kinder, soweit sie in dieser Sonderschule sind, Einschulungstermine und Berufe von Vater und Mutter enthält. Zwar lag in der Sonderschule Nürnberg-Motterstraße keine ähnliche Familienkartei vor, die notwendigen Daten konnten jedoch mit Unterstützung von Rektorat und Lehrkräften ermittelt werden. Aufgrund der erhaltenen Daten konnten die Fragen nach der Vollständigkeit der Familien, die soziale Zuordnung aufgrund des Vaterberufes, Alter, Schuljahr und Schulklasse des Sonderschülers, Alter und Art des Schulbesuchs der Geschwister beantwortet werden.

3.13 Repräsentativität und Vergleichbarkeit von Untersuchungsobjekten und -ergebnissen

Die mathematisch exakte Überprüfbarkeit der Ergebnisse einer empirischen Untersuchung wie der Untersuchung selbst setzt die Anwendung des Stichprobenverfahrens voraus. Vom "Gesetz der großen Zahl" wie von einer Normalverteilung der Untersuchungsobjekte kann jedoch nicht ausgegangen werden, so daß statistische Verfahren zur Überprüfbarkeit der Repräsentativität nicht angewendet werden können. Dies bedeutet jedoch nicht, daß die Prüfung der Vergleichbarkeit der Untersuchungsergebnisse mit ähnlichen Studien und der Frage der Aussagefähigkeit der Ergebnisse über den Untersuchungskreis hinaus entfallen.

Aufgrund der Berufsposition der Väter der Sonderschüler wurde folgender Aufbau der beiden Sonderschulen ermittelt:

Tabelle 10 : Soziale Schichtung der Familien der beiden Sonderschulen

Sozialschicht	Sondersch.Nbg-Motterstr.		SoS Fürth-Süd	
	Anz.d.Fam.	%-Anteil	Anz.	%-Anteil
Randst.Schicht	-	-	69	47.9
Unt.Unterschicht	62	24.9	37	25.7
Ob.Unterschicht	93	37.3	25	17.3
Unt.Mittelschicht	54	21.7	10	7.0
Mittl.Mittelsch.	17	6.9	1	0.7
Ob.Mittelschicht	1	0.4	-	-
Oberschicht	-	-	-	-
Nicht einzuordnen	22	8.8	2	1.4
Insgesamt	249	100.0	144	100.0

Werden die nichteinzuordnenden Familien aus-
klammert, dann ergibt sich folgendes Modell der
sozialen Schichtung der beiden Sondervolksschulen:

Tabelle 11 : Soziale Schichtung der beiden Sonder-
schulen ohne Berücksichtigung der nicht-
einzuordnenden Familien

Sozial- schicht	SOS Nbg-Motterstr. Anz.d.Fam.	%-Anteil	SOS Fürth-S. Anz.	%-Ant.	Schichtmodell der BRD %-Ant
Rand.Sch.	-	-	69	49.0	4.0
Unt. US	62	27.3	37	25.5	17.0
Ob. US	93	41.0	25	17.7	28.0
Unt.MS	54	23.8	10	7.1	30.0
Mittl.MS.	17	7.5	1	0.7	15.0
Ob. MS	1	0.4	-	-	5.0
Oberschicht	-	-	-	-	1.0
Insgesamt	227	100.0	142	100.0	100.0

Der Vergleich der sozialen Schichtung der beiden Sonder-
schulen mit der Schichtung der Bundesrepublik zeigt
wesentliche Unterschiede. Der Aufbau beider Sonder-
schulen weicht erheblich von jenem der BRD ab, so daß
von einer Repräsentativität keine Rede sein kann. In
beiden Sonderschulen überwiegt der Anteil der Angehörigen
der unteren Schichten, der sich in der Sonder-
schule (SOS) Nürnberg (Nbg.)-Motterstr. auf 68.3 % al-
ler Familien und in der SOS Fürth-Süd auf 92.2%
aller Familien beläuft. Der Bundesdurchschnitt lag
bei 49%.

Eine Vergleichbarkeit von Untersuchungsobjekten und
-ergebnissen mit ähnlichen Untersuchungen scheint
jedoch gegeben, da auch diese, unbeschadet von Schicht-
modellen und Kriterien der sozialen Zuordnung-
von einer Dominanz der Angehörigen der unteren

Schichten ausgehen, wie z.B. die nachstehend angeführte Untersuchung E.Begemanns über die Berufspositionen der Väter von Sonder- und Volksschüler.

Tabelle 12 : Berufspositionen der Väter von
Sonder- und Volksschülern ¹⁾

Berufe der Väter(%)	Hilfsschüler	Volksschüler
N	76	80
Beamte, Akademiker	-	5
Selbständige	7	5
Angestellte	10	17.5
Facharbeiter, Handwerker	18	46.25
Angelernte	14	18.75
Hilfs- u. Gelegenheits- arbeiter	39	7.5
Mutterfamilien	12	-

Es stellt sich die Frage, inwieweit die untersuchten Sonderfamilien repräsentativ für die jeweilige Sozialschicht sind. Zumindest für die Angehörigen der Mittelschicht müßte diese Frage verneint werden, da in dieser Sozialschicht der Sonderschulbesuch in der Regel eine schulische Ausnahmesituation darstellt und insofern die Interviewpartner nicht als repräsentativ für ihre Sozialschicht gelten können. Auch könnte nicht von einer Repräsentativität der ausgewählten Sonderfamilien im Hinblick auf die Gesamtzusammensetzung der Eltern von Sonderschülern gesprochen werden, da in der Gesamtschau die Angehörigen der unteren Schichten weit überwiegen, im Rahmen der Befragung mit je 20 Interviews je Sozialschicht die allgemeine Dominanz der unteren Schichten jedoch nicht berücksichtigt wurde.

1) Siehe Begemann, E.: Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler, a.a.O., S. 68

Die Frage der Repräsentativität und der Aussagefähigkeit der Untersuchungsobjekte bzw.-ergebnisse stellt sich schließlich auch im Hinblick auf die Gesamtelternschaft der beiden Sondervolksschulen. Inwieweit können die in den beiden Sonderschulen ausgewählten Sonderfamilien als repräsentativ für die jeweilige Elternschaft gelten und inwieweit können die Untersuchungsergebnisse auch für die nicht interviewten Eltern Gültigkeit besitzen ?

Aufgrund der sozialen Schichtung der SOS Fürth-Süd darf angenommen werden, daß die befragten Sonderfamilien trotz gewisser Unterschiede zu der übrigen Elternschaft zumindest als repräsentativ für die vollständigen Familien der unteren Schichten angesehen werden können. Von den insgesamt 17 durchgeführten Interviews - die geplante Zahl von 20 Befragungen konnte nicht erreicht werden - wurden 12 Interviews in der randständigen Schicht durchgeführt, um dem erheblichen Anteil von 49% der Randständigen an der Gesamtelternschaft dieser Sonderschule Rechnung zu tragen.

Aufgrund der unterschiedlichen sozialen Schichtung wie der Sozialschicht der Sonderfamilien der Sonderschule Nbg.-Motterstr. selbst, ist eine Ausweitung der Untersuchungsergebnisse zumindest auf den überwiegenden Teil der Elternschaft, wie in der SOS Fürth-Süd, nicht möglich. Die interviewten Sonderfamilien der Mittelschicht könnten höchstens repräsentativ für die Angehörigen der Mittelschicht an dieser Sonderschule ,d.h. für 31.7% der Gesamtelternschaft, sein. Die Mehrheit der Eltern und Schüler dieser Sonderschule gehören nicht der Mittelschicht, sondern den unteren Schichten (31.7%) an, insofern können

Untersuchungsobjekte wie -ergebnisse nicht repräsentativ für die Gesamtelternschaft dieser Sonderschule sein.

3.14 Ausfälle und Weigerungen

Ausfälle und Weigerungen mußten bereits bei der Planung der Untersuchungsgesamtheit berücksichtigt werden, wenn auch die tatsächliche Ausfallquote nur spekulativ erfaßt werden konnte. Nach J.Friedrichs ist allgemein "mit 5 - 8% nicht-erreichbarer Fälle und 5 - 6% Verweigerungen zu rechnen,"¹⁾ wobei die Zahl bzw. die Quote der nicht-erreichbaren "erheblich höher sein kann."²⁾ Die Gesamtausfallquote, d.h. Ausfälle und Weigerungen, würde nach J.Friedrichs zwischen 10 und 14% liegen.

Für die Befragung standen in der Sonderschule Nbg.-Motterstr. 24 Sonderfamilien als Gesamtheit zur Verfügung. Bei einer Planung von 20 Interviews und einer mutmaßlichen Ausfallquote zwischen 10 und 14% mußten 23 Familien für die Hauptbefragung berücksichtigt werden, eine Familie kam für den Pretest infrage. Bei 25 interviewfähigen Sonderfamilien der Sonderschule Fürth-Süd mußte bei der vermuteten Ausfallquote von 23 Familien ausgegangen werden, um 20 Elterninterviews durchzuführen, zwei Familien standen für den Pretest zur Verfügung. Allerdings mußte gerade aufgrund der Ergebnisse mit Befragungen von Angehörigen der unteren Schichten bei den Sonderfamilien der Sonderschule Fürth-Süd mit einer höheren Ausfallquote gerechnet werden, wie u.a. auch

1) Friedrichs, Jürgen : Methoden empirischer Sozialforschung, Reinbeck b. Hamburg, 1973, S.221

2) Friedrichs, J.: Methoden empirischer Sozialforschung, a.a.O., S. 221

aus der Untersuchung H.Thalmanns über "Verhaltensstörungen bei Kindern im Grundschulalter" ersichtlich ist.

Tabelle 13 : "Sozialgruppenzugehörigkeit und Verweigerung einer Teilnahme am Interview durch den Vater "¹⁾

	Sozialgruppe	
	Ober-u.Mittelschicht	Unterschicht
Weigerung des Vaters	1	9
Vaterinterview durchgeführt	69	60

Die von E.Noelle vermutete Ausfallquote von 6-8%, "in Wirklichkeit kann man in jeder Gegend der Bundesrepublik bei 100 zufällig ausgewählten Personen vorsprechen und einem wird durchschnittlich nur sechs- bis achtmal ein Interview verweigert,"²⁾ konnte gerade im Hinblick auf die Binnenorientierung der Angehörigen der unteren Schichten und ihrer Skepsis gegenüber dem nicht-merkmalsgleichen Interviewer nicht angenommen werden, wie auch das Kriterium der Zufälligkeit in dem von der Stichprobentheorie verstandenen Sinn nicht anwendbar sein konnte.

Als eine weitere Beeinflussung und zugleich Erhöhung der Ausfallquote mußte bei den Angehörigen der randständigen Schicht eine gewisse "Interviewmüdigkeit" befürchtet werden, nachdem zwei Studien von Sonderschullehrern an der Pädagogischen Hochschule München kurz vor Beginn dieser Untersuchung durchgeführt worden waren und eine weitere Untersuchung des Sozialamtes Fürth bereits angekündigt war.

1) Thalmann, Hans-Christian : Verhaltensstörungen bei Kindern im Grundschulalter, Stuttgart, 1971, S. 48

2) Noelle, E. : Umfagen in der Massengesellschaft, a.a.O., S. 32

Die Interviews wurden bei den Sonderschülern der Mittelschicht begonnen, da zur gleichen Zeit, Anfang Juli 1974 bis Ende August 1974, eine Gelbsuchtepidemie in der Obdachlosensiedlung Fürth-Eschenau ausgebrochen war. Mit der Befragung der Sonderschüler wurde auch die Befragung der Eltern bzw., der Geschwister des Lernbehinderten in der Mittelschicht aufgenommen. Bereits nach den ersten Elterninterview wurde die Vermutung bestätigt, daß Lernbehinderung und Sonderschulbesuch von den Eltern als ein "heikles" und unangenehm empfundenes Thema bewertet wurden. Entsprechend hoch waren die Ausfälle und Verweigerungen. Von der Ausgangsgesamtheit von 23 interviewfähigen Familien erklärten sich nur 17 Elternpaare zu Interviews bereit. Die Weigerungen wurden folgendermaßen motiviert :

- Zwei Elternpaare gaben an, für Interviews keine Zeit zu haben, da beide Ehepartner voll berufstätig seien.
- Drei Elternpaare hatten kein Interesse an einer derartigen Befragung
- Ein Elternpaar ging davon aus, daß derartige Untersuchungen zwecklos seien .

Die Ablehnung wurde ausschließlich von den Vätern ausgesprochen. Bei einer ersten Kontaktaufnahme hatten sich die Mütter noch positiv geäußert. Der wesentlichste Beeinflussungsfaktor der Ablehnung dürfte in der Thematik der Befragung zu suchen sein. Auch wenn bei der ersten Kontaktaufnahme weder von Lernbehinderung noch von Sonderschulbesuch die Rede war, schien die Eltern ein "Gespür" für die eigentliche Thematik der Befragung zu entwickeln. Andererseits sollte nicht unerwähnt bleiben, daß jene Eltern,

sie sich von Anfang an zu dem Interview bereit-
erklärten, weder zu einem späteren Zeitpunkt die
Befragung verweigerten, noch desinteressiert oder
nur wenig engagiert erschienen; dies gilt im übri-
gen für alle interviewten Eltern und zwar unbe-
schadet der Schichtzugehörigkeit.

Anstelle der geplanten 20 Elterninterviews in der
Mittelschicht konnten durch Ausfälle und Weigerung-
en bedingt, nur 11 Interviews durchgeführt werden,
so daß auch bei der Befragung der Angehörigen der
unteren Schichten eine Gesamtzahl von 17 Interviews
mit Sonderfamilien angestrebt wurde. Dieses Ziel
konnte durch Aufnahme von Kontakten mit 21 Sonder-
familien der unteren Schichten erreicht werden. Den
insgesamt sechs Verweigerungen der Mittelschicht-
eltern stehen drei Verweigerungen und ein Abbruch
der Befragung bei den Angehörigen der unteren
Schichten gegenüber. Eine Verweigerung wurde nicht
motiviert, ein Ehepaar gab an, nicht interessiert
zu sein, ein Ehepaar setzte den Interviewer ohne
Angabe von Gründen "vor die Tür". Ein Interview,
das blieb eine Ausnahmesituation, wurde plötz-
lich und ohne Angabe von Gründen von den Eltern ab-
gebrochen. Insgesamt erscheint es dennoch er-
staunlich, daß die Anzahl der Verweigerungen in der
Mittelschicht entgegen der Vermutung höher war
als in den unteren Schichten.

Unter Berücksichtigung der Schichtzugehörigkeit der
Eltern ergibt sich die folgende Aufteilung der Aus-
fälle und Verweigerungen :

Tabelle 14 : Schichtzugehörigkeit und Verweigerungen bzw. Ausfälle

	Mittelsch.	Untersch.	Randst.Schicht
Weigerungen	6	1	3 ^x)
Durchgeführte Interviews	17	5	12

x) in den 3 Verweigerungen ist ein Abbruch enthalten

Die Ausfallquote beträgt in der Mittelschicht bei 23 Kontaktaufnahmen und sechs Ausfällen 26%, in den unteren Schichten bei 21 Kontaktaufnahmen und 4 Ausfällen 19%. Beide Quoten liegen höher als die von J.Friedrichs vermuteten Quoten zwischen 10 und 14% oder der von E.Noelle vermuteten Verweigerungen zwischen 6 und 8%. Die Ursachen dürften in der Mittelschicht in der als unangenehm vermuteten Thematik der Befragung - Lernbehinderung und Sonderschulbesuch - zu sehen sein, die ebenso einen Rückzug in die Familie auszulösen scheint wie die "traditionelle" Binnenorientierung der Angehörigen der unteren Schichten und ihre Skepsis gegenüber "Nicht-Merkmalsgleichen."

3.2 Die Untersuchungsmethode

3.21 Schriftliche oder mündliche Befragung ?

Bei der Planung der Untersuchung ist zu prüfen, welche Erhebungsmethode im Hinblick auf die Zielsetzung der Studie unter Berücksichtigung der finanziellen und zeitlichen Möglichkeiten am ge-

eignetsten zur Gewinnung des "Rohmaterials" erscheint. Darüberhinaus können die Zahl der Untersuchungsobjekte wie die Thematik der Untersuchung die Erhebungsmethode beeinflussen. Es gilt ferner zu berücksichtigen, daß die schriftliche Befragung je nach Sozialschicht zu sehr unterschiedlichen Ausfallquoten führen kann.

Das Interview stellt nach E.Scheuch¹⁾ das "wichtigste Instrument" der Sozialforschung dar und beinhaltet "ein planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung, bei dem die Versuchsperson durch eine Reihe gezielter Fragen oder mitgeteilter Stimuli zu verbalen Informationen veranlaßt werden soll."²⁾ Durch das Interview soll das "Rohmaterial" (E.Noelle) der Untersuchung ermittelt werden.

Die Interviews werden in der Regel durch Interviewer durchgeführt. Im Rahmen dieser Datenerhebung fand keine Trennung von Interviewer und Forscher statt, da die sehr speziellen Fragestellungen des Interviews wie die grundsätzlichen Schwierigkeiten der Kontaktaufnahme zu den Sonderfamilien durch die Einschaltung einer weiteren Person i.S. des Interviewers eher vergrößert worden wären.

In der Theorie der empirischen Sozialforschung erhält das Interview häufig den Vorzug gegenüber der schriftlichen Befragung. Zwar entfällt mit der schriftlichen Befragung der Interviewer als eine

1) Siehe Scheuch, Erwin : Das Interview in der Sozialforschung, in: König, Rene' (Hrsg.): Handbuch der Empirischen Sozialforschung, Stuttgart, 1962, S.136

2) Scheuch, E.: Das Interview..., a.a.O., S.138

wesentliche Fehlerquelle, andererseits entfallen die Kontrolle der Befragungssituation, die Möglichkeit der Hilfestellung des Interviewers, vor allem in den unteren Schichten mitunter von Bedeutung, sowie die Stimulanz aufgrund der bloßen Anwesenheit des Interviewers. H.Hartmann betont die günstige Kostensituation und die höhere Standardisierung der schriftlichen Befragung. "Ein wichtiger Konkurrent im Streit um Anerkennung ist die schriftliche Befragung, die bei gleichem finanziellen Aufwand eine größere Zahl von Informanten erreicht, alle Mitglieder dieses Informantenkreises gleichzeitig abfragt und vor allem eine höhere Standardisierung der Erhebung erlaubt als das Interview, zumal wenn mehrere Interviewer im Spiele sind."¹⁾

Die von H.Hartmann hervorgehobenen Vorteile des schriftlichen Interviews konnten im Rahmen dieser Untersuchung kaum zum Tragen kommen. Der finanzielle Aufwand spielte in der gesamten Befragungsplanung keine Rolle, da die Zahl der Untersuchungsobjekte sehr gering war. Auch der zeitliche Vorteil war, besonders im Hinblick auf eine zu erwartende höhere Ausfallquote, sekundär. E.Scheuch weist auf die unterschiedliche Vertrautheit der verschiedenen Gesellschaftsgruppen mit der Schriftform hin. "Je niedriger die soziale Schicht, desto ungewohnter ist dieses Medium für den Ausdruck von Emotionen und privaten Ansichten."²⁾ A.Schrader³⁾ erwähnt schriftliche Befragungen in den USA mit einer Antwortquote von 15% aus den unteren Schichten. Ein

1) Hartmann, Heinz : Empirische Sozialforschung, München, 1970 , S. 129

2) Scheuch, E.: Das Interview..., a.a.O., S. 168

3) Siehe Schrader, A.: Einführung in die empirische Sozialforschung, a.a.O., S. 110

derart hohes Risiko konnte angesichts einer Untersuchungsgesamtheit von 23 Familien nicht eingegangen werden.

Auch bei den Mittelschichteltern konnte aufgrund der als "heikel" empfundenen Thematik der Befragung eine hohe Rücklaufquote nicht erwartet werden.

Ein weiteres Unsicherheitsmoment der schriftlichen Befragung liegt in der fehlenden Kontrolle, wer überhaupt den Fragebogen ausgefüllt hat. Insbesondere in den unteren Schichten, die ohnedies die Schriftform in geringerem Maße zur Formulierung ihrer Einstellungen verwenden, hätte, guter Wille in der Beantwortung des Fragebogens vorausgesetzt, die Inanspruchnahme der Hilfe von "Besserkundigen" erwartet werden können, wodurch das Datenmaterial erheblich verzerrt worden wäre. Der unmittelbare Kontakt zum Interviewer konnte deshalb nicht nur den allgemeinen Anreiz zur Beantwortung des gesamten Fragebogens erhöhen, er war mitunter Voraussetzung, daß gewisse Fragen durch "Übersetzung" erst richtig verstanden und beantwortet wurden.

Zugunsten des mündlichen Interviews, besonders im Hinblick auf die Sonderfamilien, der unteren Schichten, spricht die Rolle der Sprache als Ausdrucksmittel. Zoll-Binder gehen davon aus, daß die Verständigung zwischen Interviewer und Befragten "nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden"¹⁾ kann, E.Scheuch setzt voraus, "daß zumindest eine einheitliche Sprache mit gleichartigem Stimuluscha-

1) Zoll, R.-Binder, H.-J.: Die soziale Gruppe, a.a.C., S. 120

rakter für den Empfänger von Mitteilungen existiert." ¹⁾ Mißverständnisse sind deshalb trotz verstärkter Bemühungen um klare, eindeutige und kurze Fragen nicht auszuschließen, die in Anwesenheit des Interviewers geklärt und überwunden werden können.

3.22 Das Interview als soziale Situation

Die Kritik an der Form der mündlichen Befragung richtet sich vor allem auf den "Störfaktor" Interviewer. Nach R.Mayntz et.al. müssen bei der Analyse und Interpretation der gewonnenen verbalen Reaktionen "die in der Interviewsituation wirkenden sozialen Faktoren berücksichtigt werden." ²⁾ Die im Interview erlangten Ergebnisse hängen wesentlich von den Beziehungen zwischen den beiden Kommunikationspartnern ab. Bei der schriftlichen Befragung existieren derartige Beziehungen nicht, die Abwesenheit des Interviewers vermittelt dem Befragten "ein Gefühl größerer Anonymität, das zu entsprechend offeneren Antworten und damit zu erhöhter Gültigkeit der Antworten führen kann." ³⁾

A. Schrader subsumiert die in Theorie und Praxis auftretenden Befürchtungen über Verzerrungen in der Datenermittlung seitens des Befragten während des Interviews in 3 Kategorien:

- "a) subkulturelle Hemmungen,
- b) soziale Hemmungen
- c) psychische Hemmungen" ⁴⁾

1) Scheuch, E.: Das Interview ..., a.a.O., S.141

2) Mayntz, R. et.al.: Einführung, a.a.O., S.115

3) Heier-Winterstein: Rehabilitation ..., a.a.O., S.21

4) Schrader, A.: Einführung ..., a.a.O., S.97

Die subkulturellen Hemmungen des Befragten sind zurückzuführen auf sein Selbstbild, dem Wahrheitsbegriff, der Sprache und Semantik, auf seine Vorurteile und die Struktur üblicher Interaktionsweisen. Der Interviewer tritt zunächst als Fremder auf, er hat den Privatheitsanspruch des Interviewpartners zu überwinden. Diese Abwehr galt es sowohl bei der randständigen wie der Mittelschicht - Sonderfamilie zu überwinden. Nicht selten konnte davon ausgegangen werden, daß zumindest manche Fragen als persönlich gewertet wurden und Abwehrmechanismen hervorriefen.

Die Beantwortung der Fragen sollte wahrheitsgemäß erfolgen. Eine gewisse Überprüfung der Konsistenz des Antwortverhaltens konnte durch Formulierung mehrerer Fragen zu einem bestimmten Sachverhalt, die an verschiedenen Punkten des Interviews wiederholt wurden, angestrebt werden. Eine genaue Überprüfung des Wahrheitsgehaltes der Antworten war nicht durchzuführen. Letzten Endes mußte den gemachten Angaben vertraut werden; andererseits lagen jedoch auch keine Hinweise vor, dies nicht zu tun. Die von E. Scheuch getroffene Feststellung, "allgemein können bewußt falsche oder leichtfertige Angaben für bestimmte Themen und Untergruppen zum Problem werden, dürften jedoch generell als Fehlerquellen an Bedeutung hinter anderen vom Befragten verursachten Verzerrungen zurücktreten" ¹⁾, sollte auch für diese Erhebung gelten.

Noch ehe das Interview beginnt, entwickelt der Interviewte Erwartungen gegenüber den Verhaltensweisen und Einstellungen des Interviewers. Neben

1) Scheuch, E.: Das Interview ..., a.a.O., S.162

der teilweisen Fremdheit des Befragungsgegenstandes treten rein subjektive soziale Merkmale des Interviewers auf, an die der Interviewte Verhaltens- und Einstellungserwartungen knüpft. Hierzu zählen äußeres Auftreten, Kleidung, Sprechweise, Geschlecht und Alter des Interviewers.

Zu den sozialen Hemmungen des Befragten zählt A.Schrader ¹⁾ die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen und Schichten, semantische Probleme, Normenbewußtsein und Sekundärrationierungen. Besonders die Schichtzugehörigkeit von Befragten und Interviewer konnte im Verlauf des Interviews von Bedeutung sein. Bei den Interviewfamilien der unteren Schichten mußte der Interviewer erst akzeptiert werden, ehe eine Befragung möglich war. Der Skepsis der Familien der unteren Schichten standen nicht selten Zweifel der Mittelschichteltern über die Verwendung ihrer Informationen gegenüber, die jedoch im Laufe des Interviews überwunden werden konnten.

Psychische Hemmungen beziehen sich auf "Gedächtnis, Intelligenz, Emotion, Ermüdung, Suggestionsempfindlichkeit." ²⁾ Die Beeinträchtigung der Untersuchungsbzw. der Erhebungsergebnisse durch psychologische Faktoren betont auch E.Scheuch. "Wichtiger als die bisher erwähnten Gesichtspunkte ist unseres Erachtens die Fähigkeit des Befragten zu relevanten Antworten. Überforderung von Gedächtnisleistungen, Überschätzung vorhandener Informationen und ganz allgemein falsche Annahmen über den Bewußtseinsgrad, mit dem der

1) Siehe Schrader, A.: Einführung in die empirische Sozialforschung, a.a.O., S.99

2) Schrader, A.: Einführung ..., a.a.O., S.100

Befragte eigenes Verhalten und das seiner Umwelt registriert, seien als typische Fehlerquellen zu bereits früher genannten erwähnt." ¹⁾ Die psychologischen Hemmnisse mußten besonders bei der Makro- und Mikroplanung des Fragebogens berücksichtigt werden. Auch spielte das vermutete bescheidene Bildungsniveau der Eltern der randständigen Schicht ebenso eine Rolle, wie das Wissen um die nicht nur gelegentlich vorwiegend emotionale Beantwortung von Fragen.

Die Rollenzuweisung in der Befragungssituation ist nicht einseitig. Nicht nur der Befragte ordnet den Interviewer ein und entwickelt ihm gegenüber Einstellungen und Erwartungen, "sondern auch der Befragte, wobei letzterer sich - wenn es sich um einen erfahrenen Interviewer handelt - an seinen früheren Erfahrungen orientiert." ²⁾ Die soziale Einstufung des Befragten durch den Interviewer kann erhebliche Konsequenzen für die Interpretation und Aufzeichnung der Aussagen des Befragten hervorrufen. Aufgrund der durch soziale Merkmale vollzogenen sozialen Einstufung glaubt der Interviewer "die Antworten eines Befragten auf die ihm gestellten Fragen in etwa vorherzusagen." ³⁾ Eine derartige Situation könnte speziell dann vermutet werden, wenn Forscher und Interviewer identisch sind. Es galt deshalb, die Antworten der Befragten unvoreingenommen und neutral zu bewerten und festzuhalten.

1) Scheuch, E.: Das Interview...., a.a.O., S.163

2) Kreutz, Henrik: Soziologie der empirischen Sozialforschung, Stuttgart, 1972, S.105

3) Mayntz, R. et. al.: Einführung ..., a.a.O., S.118

Zu den rein inhaltlichen Erwartungen gesellt sich häufig eine allgemeine "Einstellungsstruktur Erwartung" (R.Mayntz et.al.), die für eine Verzerrung der Daten nicht weniger gefährlich ist. Die Neigung des Interviewers, "beim Befragten eine einheitliche und konsistente Einstellungs- und Meinungsstruktur zu unterstellen," ¹⁾ war bei der Datenerhebung zu berücksichtigen. Gerade aufgrund der Dichotomie der Ergebnisse der Sozialisationsforschung bestand die Gefahr, die Aussagen der Sonderfamilien der unteren Schichten wie jener der Mittelschicht konsistent und einheitlich zu bewerten.

Die Art der Abwicklung des Interviews, das Verhalten und der Stil des Interviewers tragen nicht unwesentlich zur Qualität der Untersuchungsergebnisse bei. Nach J.Friedrichs ist es Aufgabe des Interviewers, "den Befragten in seine Rolle einzuführen. Dazu gehört ein bestimmtes Verhalten: Der Interviewer sollte Ruhe, Wärme und Freizügigkeit ausstrahlen. Der Befragte darf nicht den Eindruck gewinnen, als handle es sich um eine Prüfungssituation." ²⁾ P.B. Sheatsley stellt an das Interviewerverhalten einen Katalog von Forderungen. "Der Interviewer soll freundlich sein, höflich, zugänglich und unvoreingenommen sein, weder zu kurz angebunden noch zu überschwänglich, weder zu geschwätzig noch zu schüchtern." ³⁾

1) Mayntz, R. et.al.: Einführung, a.a.O., S.118

2) Friedrichs, J.: Methoden empirischer Sozialforschung, a.a.O., S.216

3) Sheatsley, Paul, B.: Die Kunst des Interviewens, in: König, René (Hrsg.): Das Interview, Bd.I, Praktische Sozialforschung, Köln - Berlin, 1968, S.126

Zu einem extremen Verhalten des Interviewers bestand weder bei den Sonderfamilien der unteren Schichten noch der Mittelschicht Veranlassung. Ein "hartes Interview", d.h. "der Interviewer nimmt eine herausfordernd aggressive Haltung gegenüber den Befragten ein," ¹⁾ hätte bei den Familien unbeschadet ihrer Schichtzugehörigkeit keine Vorteile eingebracht, im Gegenteil, zu einer beträchtlichen Erhöhung der Ausfallquote geführt. Die nicht nur gelegentlich schwankende Bereitschaft hätte durch eine betont aggressive Haltung des Interviewers, die auch nicht erwartet wurde, eine negative Beeinträchtigung erfahren. Auch ein "weiches Interview", bei dem die Hauptaufgabe des Interviewers darin besteht, "ein enges Vertrauensverhältnis zum Befragten herzustellen, indem er jede Gelegenheit zur Demonstration seiner Sympathie mit dem Befragten als Person benutzt," ²⁾ schien nicht vorteilhaft. Besonders bei Angehörigen der unteren Schichten wäre ein derartiges Verhalten des Interviewers als unglaubwürdig bewertet worden, da diese Familien sehr häufig davon ausgegangen sind, daß sich der Interviewer gerade nicht in ihre Situation versetzen kann. Nicht anders wäre es dem Interviewer bei den Familien der Mittelschicht ergangen, da auch diese von der Besonderheit ihrer sozialen Situation aufgrund des Sonderschulbesuchs eines Familienmitgliedes ausgegangen sind. Infolgedessen schien das Bestreben, eine neutrale Haltung einzunehmen, d.h. ein "freundliches, höfliches, aber zurückhaltendes Auftreten" ³⁾ zu äußern, am adäquatesten.

1) Erbslöh, E.: Interview, Stuttgart, 1972, S.104

2) Scheuch, E.: Das Interview..., a.a.O., S.153

3) Erbslöh, E.: Interview, a.a.O., S.104

3.23 Die Besonderheit des standardisierten Interviews

Die Sozialwissenschaft bedient sich vorwiegend des standardisierten Interviews. E.Noëlle weist auf die besondere Bedeutung der Standardisierung hin, wenn sie das "demoskopische" Interview als "eine mündliche, standardisierte Befragung von Personen, die nach statistischen Prinzipien ausgewählt sind," ¹⁾ definiert. Für die Form der Befragung standen, je nach dem Grad der Strukturierung drei unterschiedliche Arten des Interviews zur Wahl, das offene, das halb-standardisierte und schließlich das standardisierte Interview.

Beim offenen Interview gibt ein Leitfaden die vom Interviewer zu behandelnden Themen vor. Sowohl eine Vertiefung der Themen wie eine Hinzufügung neuer Themen aufgrund des Interviewverlaufs sind dem Interviewer freigestellt. Die Vorteile des offenen Interviews werden in der Beweglichkeit des Interviewers und dem flexiblen Eingehen auf die Interviewsituation gesehen. Darüberhinaus erscheint der Aspekt der Prüfungssituation, der mitunter beim standardisierten Interview auftreten kann, vermieden, der Befragte wird "zu lebensnäheren Antworten ermutigt." ²⁾ Die Nachteile des offenen Interviews liegen in dem Mangel an Vergleichbarkeit der Erhebungsdaten, d.h. in der Schwierigkeit der Auswertung und Interpretation des Rohmaterials, wozu die im Interview erhobenen Informationen jedoch gerade dienen sollen. Eine An-

1) Noëlle, E.: Umfragen in der Massengesellschaft, a.a.O., S.32

2) Maccoby, Eleanor - Maccoby, Nathan: Das Interview: Ein Werkzeug der Sozialforschung, in: König, R. (Hrsg.): Das Interview, Bd. I, a.a.O., S.40

wendung des offenen Interviews hätte vor allem im Hinblick auf die sprachlichen Unterschiede zwischen den ausgewählten Sonderfamilien, die aufgrund unterschiedlicher Schichtzugehörigkeit zu vermuten waren, erhebliche Schwierigkeiten und Unsicherheiten in der Datenerfassung wie der Auswertung befürchten lassen. Darüberhinaus sind die allgemeinen wie speziellen Interessen der Untersuchungsobjekte je nach Schichtzugehörigkeit unterschiedlich. Lernbehinderung und Sonderschulbesuch stellen für die Mittelschichtfamilie im allgemeinen ein zentrales Thema dar, über das man jedoch gegenüber Außenstehenden nicht besonders mitteilksam ist. Infolgedessen erscheint es hier angebracht, ausgewählte und konzentrierte Fragen über Ansichten und Meinungen zu stellen. Bei Familien aus der randständigen Schicht erfahren Sonderschulbesuch und Lernbehinderung vergleichsweise geringe Aufmerksamkeit, so daß es nicht lohnend erscheint, über dieses Thema noch viele Worte zu verlieren. Eine Anwendung des offenen Interviews kam deshalb nicht in Betracht.

Das teils standardisierte Interview nimmt eine Zwischenstellung ein. Die Nachteile des offenen wie des voll-standardisierten Interviews sollen vermieden werden. "So wird einmal als Merkmal die ausschließliche Verwendung offener Fragen angegeben. Andererseits werden hierzu aber auch Gesprächsformen gerechnet, die sich dadurch auszeichnen, daß über einen vorgegebenen Fragebogen hinaus weitere Zusatz- oder Sondierungsfragen gestellt werden können." ¹⁾ Aufgrund des Mangels an Vergleichbarkeit der Informationen, da offene Fragen zu sehr unterschiedlichen

1) Erbslöh, E.: Interview, a.a.O., S.19

Antworten führen, die wiederum Einordnungsschwierigkeiten hervorrufen können, kam auch diese Form des Interviews nicht in Betracht. Die von Chr. Thalmann aufgrund des Interviews von Eltern verhaltensgestörter Kinder betonten Vorteile des halbstandardisierten Interviews - "das Interview konnte sehr elastisch geführt werden, man ließ die Eltern weitgehend frei berichten, paßte sich den von ihnen gewählten Übergängen zwischen verschiedenen Themenkreisen an und vermied so ein Frage- Antwort-Schema, das keine echte Vertrauensbasis im Gespräch hätte aufkommen lassen" ¹⁾ - waren nicht zu erwarten.

Als geeignete Form des Interviews bot sich deshalb das voll-standardisierte Interview an. Der Mangel an "Lebensnähe" wurde zu Gunsten der Vergleichbarkeit der Daten, die angesichts der Skalierung von besonderer Bedeutung war, "geopfert". Das voll-standardisierte Interview ist gekennzeichnet durch die Festlegung der Fragen vor dem Interview, die in gleichem Wortlaut und in gleicher Reihenfolge allen Befragten gestellt werden. Das wesentliche Merkmal dieser Form des Interviews besteht in der Abhängigkeit des Interviewers vom Frageboten. Die Vorteile des voll-standardisierten Interviews sind nach E. und N.Maccoby in folgenden Merkmalen zu sehen:

- "a) es verbindet sich mit einem Grundprinzip der Messung, die Information von Fall zu Fall vergleichbar zu machen,
- b) es ist zuverlässiger,
- c) es reduziert Fehler beim Wortlaut der Frage auf ein Minimum." ²⁾

1) Thalmann, H. - Chr.: Verhaltensstörungen bei Kindern im Grundschulalter, a.a.O., S.51/52

2) E. u. N.Maccoby: Das Interview ..., a.a.O., S.40

Die Forderung nach Vergleichbarkeit der in den Interviews gewonnenen Daten war aufgrund der bescheidenen Grundgesamtheit an Sonderfamilien wie der geringen Zahl an Befragungen von besonderer Aktualität, da zusätzliche Ausfälle unter allen Umständen vermieden werden sollten. Ferner ist nicht zu vermuten, daß sich die im Interview festgelegten Fragen durch besondere "Lebensferne" auszeichnen.

Zoll - Binder ¹⁾ befassen sich mit den unterschiedlichen Anwendungsgebieten der verschiedenen strukturierten Interviews. Während sich das standardisierte Interview zur Überprüfung entwickelter Hypothesen eignet, dient das offene Interview zur Erarbeitung neuer Annahmen. Auch unter diesem Aspekt erscheint die Anwendung des voll-standardisierten Interviews angebracht. Dieses mehr formale Argument wird unterstützt durch die Bemühungen des Verfassers, den Rollenkonflikt zwischen Forscher und Interviewer zu minimieren. Dies sollte u.a. auch dadurch ermöglicht werden, daß dem Interviewer in der Befragungssituation so wenig Eigeninitiative und Freiheitsspielraum wie möglich eingeräumt wurden. Der Interviewer mußte sich voll auf den ausgearbeiteten Fragebogen konzentrieren, der gleichzeitig seine Kontrolle darstellte; die Standardisierung des Fragebogens berücksichtigte die Forderung nach Unabhängigkeit der Ergebnisse von Einflüssen des Interviewers am ehesten und gewährte eine gleichförmige und gleichmäßige Wiederholung der Befragung bei allen ausgewählten Sonderfamilien.

1) Siehe Zoll -Binder; Die soziale Gruppe, a.a.O., S.121

Die Datenaufzeichnung während des Interviews erfolgte mit der Hand, wobei aufgrund der vielfach verwendeten geschlossenen Fragen und der vorgegebenen Antwortkategorien, häufig nur eine Codierung erfolgen mußte, so daß dieser Vorgang wenig Zeit beanspruchte. Eine Tonbandaufzeichnung war aus finanziellen Gründen nicht möglich, auch hätte dieses Aufzeichnungsverfahren die zumindest anfängliche Skepsis vieler Interviewpartner eventuell im Hinblick auf eine spätere Datenverwendung kaum überwunden.

3.24 Erfahrungen aus dem Pretest

A.Schrader¹⁾ schlägt ein vierstufiges Kontrollverfahren der Überprüfung jeder Einzelfrage vor. Zuerst sollen die Fragen im Kreise der am Forschungsprojekt Beteiligten, anschließend im sozialen "Milieu" des Forschers, dann außerhalb der sozio-kulturellen Umwelt an Versuchspersonen getestet werden. Die vierte und letzte Stufe ist im Pretest zu sehen. "Um die Konzeptualisierung und das entwickelte Instrumentarium vor der Hauptuntersuchung zu prüfen, nimmt man normalerweise einen Pretest vor."²⁾ Die für den Pretest zur Verfügung stehende Anzahl von "Sonderschulfamilien" war aufgrund der bescheidenen Grundgesamtheit sehr gering. Es konnte lediglich eine Sonderfamilie aus der randständigen, Mittel- und Unterschicht befragt werden. Rein formal schien die Forderung "Probemessungen bei fünf bis zehn Prozent des späteren Auswahlumfangs durchzuführen,"³⁾ erfüllt,

1) Siehe Schrader, A.: Einführung..., a.a.O., S. 106 ff.

2) Friedrichs, J.: Methoden empirischer Sozialforschung, a.a.O., S. 153

3) Schrader, A.: Einführung..., a.a.O., S. 143

doch materiell wäre ein Pretest mit einer größeren Anzahl von Sonderfamilien evtl. von noch größerem Vorteil gewesen.

Bereits die Art der Kontaktaufnahme mit den Eltern zeigte, daß der Möglichkeit der Gesprächsvereinbarung durch Zusendung eines Kontaktbriefes Grenzen gesetzt sind, da der entsprechende Brief von den Eltern mitunter nicht wahrgenommen wurde. Auch die direkte Kontaktaufnahme zwischen Interviewer und Sonderschüler mit der Bitte um Weitergabe des Briefes an die Eltern erwies sich als Fehlschlag. Der Kontaktbrief wurde von dem betreffenden Schüler nicht an die Eltern weitergegeben. Am zuverlässigsten erwies sich die telefonische Terminvereinbarung, jedoch konnte dieses Verfahren der Kontaktaufnahme nicht bei allen Untersuchungsobjekten der Hauptbefragung angewandt werden, da nicht jede Familie telefonisch zu erreichen war.

Die Fragen wurden so einfach, klar und eindeutig wie möglich formuliert, um besonders auf das bescheidene schulische Ausbildungsniveau der Sonderfamilien der randständigen Schicht, als dem in dieser Hinsicht schwächsten Glied der Kette der befragten Eltern, einzugehen. Im Verlaufe des Pretests stellte sich heraus, daß die Beantwortung von Alternativfragen Schwierigkeiten bereitete, so daß dieser Fragetyp in der Hauptuntersuchung umgangen wurde. Die beträchtliche Reduzierung des Anspruchsniveaus der Fragen ließ befürchten, daß vor allem Mittelschichtfamilien mit höherem Bildungsniveau die Fragen als zu leicht empfanden und nicht hinreichend motiviert wurden. Diese Befürchtung bestätigte sich allerdings im Pretest nicht, hingegen wurde das Interview bei der befragten Mittelschicht-

familie in beträchtlich kürzerer Zeit, ca. 45 Minuten gegenüber 60 Minuten bei den beiden Familien der unteren Schichten, abgewickelt.

Die Anwendung des voll-standardisierten Interviews zeigte sich bei allen Familien im Pretest als vorteilhaft. Als leicht wie als schwer empfundene Fragen lösten gelegentlich längere Ausführungen der Eltern aus, die mit dem ursprünglichen Frageinhalt nicht mehr in Bezug standen. Ein nicht starres Festhalten an der vorgegebenen Fragefolge hätte für Interviewer und Befragte zu einer Überlänge des gesamten Interviews geführt.

Bei dem der Probefragung zugrundeliegenden Fragebogen hielten sich offene und geschlossene Fragen in etwa die Waage. Offene Fragen wurden teilweise zu umfangreich und vom Themeninhalt abweichend beantwortet, so daß eine verstärkte Hinwendung zu geschlossenen Fragen in der Hauptuntersuchung erforderlich schien. Darüberhinaus machte die Bildung von Skalen die verstärkte Anwendung geschlossener Fragen notwendig. Wiederholungsfragen zu den verschiedenen Themenkreisen sollten außer der Konzentration in Themenblocks die Konsistenz der elterlichen Vorstellungen prüfen. Aufgrund der Pretesterfahrungen wurden Wiederholungsfragen in verstärktem Maße in den Fragebogen eingebaut.

Die Eltern- und Geschwisterinterviews wurden in der Wohnung der Familie durchgeführt. Aufgrund der zeitlichen Länge des Interviews nahmen die Eltern stets gemeinsam an der Befragung teil. In der gemeinsamen Befragung der Eltern liegen Vor- und Nachteile. Eine Befragung nur eines Elternteiles

läßt die Einstellungen und Haltungen des anderen Elternteiles völlig außer Betracht. Gegen eine gemeinsame Befragung, die leider nicht zu umgehen war, sprechen vor allem die gegenseitige Beeinflussung der Befragten und die Neigung, mögliche Gegensätze nicht vor den Augen des Interviewers, der als Außenstehender und Fremder betrachtet wird, auszutragen.

Erhebliche Unsicherheiten waren bei der Erarbeitung des Polaritätsprofils der Angehörigen der unteren Schichten zu erwarten. Während bei Mittelschichteltern, schon allein aufgrund eigener Schulerfahrung und des Schulbesuchs der nichtbehinderten Kinder, eine eindeutige und differenzierte Vorstellung von Merkmalsausprägungen bei Volks- und Sonderschülern zu vermuten war, konnten jene Differenziertheit und Eindeutigkeit bei den Angehörigen der unteren Schichten nicht erwartet werden. Die elterlichen Unsicherheiten wurden ferner durch Unwissenheit ergänzt. Der Pretest bestätigte bei der interviewten Mittelschichtfamilie erhebliche Unterschiede in den Merkmalsausprägungen der Volks- und Sonderschüler, während die Profile bei den Interviewpartnern der unteren Schichten wesentlich geringer differierten. Immerhin waren die Ergebnisse des Pretests nicht so ungünstig, daß ein gänzlicher Fehlschlag während der Hauptbefragung zu erwarten war.

Der Fragebogen des Pretests bestand aus 66 Fragen. Die geschätzte Beantwortungsdauer von 45 bis 60 Minuten bestätigte sich durch die Pretesterfahrungen. Aufgrund der Probebefragungen mußten jedoch eine beträchtliche Umarbeitung von Einzelfragen wie

eine Veränderung des Gesamtfragebogens erfolgen. Durch Fragevereinfachungen, Aufspaltung von Alternativfragen zu Einzelfragen, Einbau von Skalen und durch weitere Vertiefung der Themenkreise wurde der Umfang des Fragebogens wesentlich erweitert und mußte mit 105 Fragen pro Interview als oberste Grenze der Belastbarkeit von Befragten wie Interviewer gelten. Zwar ist die maximale Länge eines Interviews nicht unbedingt durch die Vielzahl von Fragen ausschließlich bestimmt, andererseits kann ein derart umfangreicher Fragebogen jedoch eine Belastung darstellen. E.Scheuch hält die Dauer eines Interviews zwischen 60 und 90 Minuten als "wenig problematisch", denn "bei der Planung der Länge eines Interviews sollte man nicht zu schematisch auf die Länge in Minuten achten, als vielmehr auf das Interesse des Interviewten am betreffenden Fragebogen und dem Typ der Situation, den ein gegebenes Interview erfordert." ¹⁾ Auch E.Noelle betont, daß die Dauer einer mündlichen Befragung nicht ausschließlich durch die Uhr, "sondern nach psychologischem Maß" ²⁾ zu bestimmen ist.

Die im Pretest begonnene Verschlüsselung der Antworten der geschlossenen Fragen wurde in der Hauptuntersuchung verstärkt fortgesetzt, wie überhaupt die geschlossene Frage vermehrt eingesetzt wurde. Das Klima der Befragung war bei den drei Pretests gut; eine anfängliche Skepsis wurde mit Fortdauer des Interviews abgebaut, so daß es für die Durchführung der Hauptuntersuchung zweckmäßig erschien, einige Aufwärmfragen als Einleitung voranzustellen.

1) Scheuch, E.: Das Interview in der Sozialforschung, a.a.O., S.151

2) Noelle, E.: Umfragen in der Massengesellschaft, a.a.O., S.84

Die persönlichen Fragen, deren Beantwortung in tabellarischer Form aufgezeichnet wurde, befanden sich bereits im Pretest am Ende des Interviews. Ebenfalls am Ende stand die Erarbeitung des Polaritätsprofils, wobei die Eltern aufgrund der vom Interviewer vorgelesenen Merkmale und ihrer Ausprägungen eine entsprechende Wahl vornahmen, die der Interviewer festhielt. Insgesamt erwies sich der Pretest bei den Eltern als ein wirksames Kontrollmittel der Frageformulierungen wie des gesamten Fragebogens und gab wesentliche Anregungen für dessen Überarbeitung und Umgestaltung.

Der Pretest wurde auch bei dem Lernbehinderten und einem Geschwisteranteil durchgeführt. Bei den Geschwisterinterviews waren die Eltern anwesend und insoweit war die Interviewsituation wenig vorteilhaft, da sich die Interviewpartner in ihren Antworten zu sehr auf die gemutmaßten Erwartungen ihrer Eltern konzentrierten. Andererseits hatte der Interviewer wenig Möglichkeiten, die Interviews an einem anderen Orte durchzuführen, da von einer äußersten Beengtheit der Wohnungen der Angehörigen der randständigen Schicht auszugehen war.

Der Pretest-Fragebogen des Geschwisterinterviews bestand aus 15 Fragen. Das Interview mit den Geschwistern war und blieb wesentlich kürzer als die Befragungen von Eltern und Sonderschülern, da es nur um die Ermittlung von Informationen für einen Themenbereich - Anpassung an die Lernbehinderung und familiäre Integration des Lernbehinderten durch die Geschwister - abzielte, während die übrigen Interviews Fragen für alle Themenkreise, die im theoretischen Teil diskutiert wurden, enthielten.

Die Ausrichtung des Anspruchsniveaus nach dem schwächsten Glied, die Geschwister der Sonderschüler der randständigen Schicht waren häufig selbst lernbehindert, erforderte Kürze, Einfachheit und Klarheit der Fragen, darüberhinaus erschien die Anwendung geschlossener Fragen vorteilhaft. Alternativfragen waren aufgrund der Pretest Erfahrungen zu vermeiden, wodurch sich der Fragebogen von 15 auf 20 Fragen verlängerte.

Um den Beeinflussungen der Befragungssituation im Elternhaus zu entgehen, wurden die Interviews mit den Sonderschülern im Pretest und aufgrund dieser Erfahrungen auch in der Hauptuntersuchung in den beiden Sonderschulen durchgeführt. Beide Schulen stellten den Interviewer ein "Testzimmer" zur Verfügung, so daß von der betont schulischen Atmosphäre des Klassenzimmers Abstand genommen werden konnte. Für den Interviewer galt es zunächst, den Anschein einer Prüfungssituation zu vermeiden, und nicht erst den Eindruck aufkommen zu lassen, als ob er selbst eine Lehrkraft sei. Dennoch war bereits bei den insgesamt nur 3 Pretests eine anfängliche Verkrampfung der Befragten festzustellen.

In besonderem Maße hatten die Fragen des Interviews auf die intellektuelle Situation des Lernbehinderten einzugehen. Überforderungen waren zu vermeiden. Die geschlossene Frage schien aufgrund der beschränkten Ausdrucksmöglichkeit des Lernbehinderten vorteilhaft, offene Fragen konnten nur bei völliger Eindeutigkeit und besonders niedrigem Anspruchsniveau gestellt werden. Darüberhinaus schienen Fragewiederholungen zweckmäßig, um die Konsistenz von Meinungen zu prüfen.

Die ursprüngliche Länge des Fragebogens belief sich auf 51 Fragen. Der Versuch der Konstruktion einer Einstellungsskala, die weitere Vereinfachung von Fragen, die Aufteilung von Alternativfragen zu mehreren Einzelfragen und der verstärkte Einbau von Wiederholungsfragen machten eine Veränderung von Einzelfragen wie des gesamten Fragebogens erforderlich. Der Fragebogen wuchs dabei auf 64 Fragen, anstelle der geplanten Interviewdauer von 30 Minuten, die sich im Pretest bestätigte, mußte nun mit einer Zeitspanne zwischen 45 und 60 Minuten gerechnet werden.

Eine schriftliche Befragung wurde weder bei den Eltern noch den Geschwistern oder Sonderschülern durchgeführt, auch nicht im Rahmen des Pretests. Angesichts der besonderen intellektuellen Situation des Sonderschülers, aber auch derjenigen der Eltern aus der randständigen Schicht, war u.a. auch mit einer Überforderung der Interviewpartner und einer entsprechend hohen Ausfallquote zu rechnen.

Insgesamt erwiesen sich die Probebefragungen der Geschwister und Sonderschüler als geeignete Testformen, um das Fragebogenkonzept und das verwendete Instrumentarium zu überprüfen, um Änderungen anzuregen und um Lücken aufzuzeigen.

3.33 Der Fragebogen

Die Qualität der Befragungsergebnisse hängt von einer Reihe von Beeinflussungsfaktoren ab. Ein nicht geringer Anteil kommt dem Aufbau des Fragebogens, d.h. der Aneinanderreihung von Einzelfragen, Fragenkomplexen und Themenbereichen zu. Darüberhinaus

kommt der Formulierung der Einzelfrage im Hinblick, auf den Frageinhalt, der Antwort-Motivation, dem Vokabular und dem Vorstellungshorizont des Befragten eine wichtige Rolle für die Qualität der Antwort zu. Deshalb stellt sich "als erstes Problem bei der Aufstellung von Fragebögen ... die Formulierung der einzelnen Frage." ¹⁾

3.31 Grundsätze der Frageformulierung

Die Konstruktion der Einzelfragen mußte einige Merkmale der Untersuchungsobjekte in besonderer Weise berücksichtigen. Die lernbehinderten Kinder und Jugendlichen durften durch das Anspruchsniveau der Fragen nicht überfordert werden. Die Schwierigkeiten der Frageformulierung bestanden vornehmlich in der Wortwahl, der Kürze und der Vorgabe von Antwortmöglichkeiten. Neben der besonderen intellektuellen Situation des Lernbehinderten galt es schichtspezifische Bildungsunterschiede zwischen den Eltern und Geschwistern der unteren Schichten und der Mittelschicht zu berücksichtigen. Dabei sollten sich die intellektuellen Anforderungen der Fragen nach dem schwächsten Glied der Kette der Befragten richten, d.h. den Eltern und Geschwistern aus der randständigen Schicht, die mitunter selbst lernbehindert waren und die Sonderschule besucht hatten. Häufige Wiederholungsfragen wurden gerade unter dem Aspekt des mitunter geringen Bildungsniveaus entwickelt, um die Konsistenz von Meinungen und Einstellungen festzuhalten und zu verfolgen. Die notwendige Konzentration auf das geringe intellektuelle Vermögen schloß Konflikte bei der Befragung

1) Scheuch, E.: Das Interview in der Sozialforschung, ..., a.a.O., S.141

von Eltern mit höherem Bildungsstand nicht aus. Ein allzu tiefes Anspruchsniveau der Fragen, eine allzu einfache Wortwahl und die Vermeidung von Alternativen konnte die Antwortmotivation von Interviewpartnern mit höherem Bildungsniveau eher reduzieren als stimulieren; ferner konnten häufige Fragewiederholungen als langweilig oder ermüdend bewertet werden.

Bei den Angehörigen der Mittelschicht mußte zumindest teilweise vermutet werden, daß die Befragung über Lernbehinderung und Sonderschulbesuch als "heikel" empfunden wird, so daß bei der Frageformulierung mögliche elterliche Abwehrmechanismen in Betracht gezogen werden mußten.

E. und N. Maccoby empfehlen die Beachtung folgender "Regeln" bei der Formulierung von Fragen:

- "a) Man vermeide Wörter mit Doppelbedeutung
- b) Man vermeide lange Fragen
- c) Wenn das Interview eine Sache betrifft, mit der der Befragte nicht sehr vertraut ist, oder eine solche, für die er nicht das nötige technische Vokabular besitzt, ist es manchmal wünschenswert, die Frage mit einem erklärenden Vorwort oder einem Beispiel einzuleiten, die das Gerüst für die eigentliche Frage abgeben, die der Interviewer stellen will." ¹⁾

Nach J. Friedrichs konzentriert sich die Lehre von der Frage auf drei Probleme:

"1. Wie ist die Frage zu formulieren?

1) Maccoby, E. - Maccoby, N.: Das Interview, a.a.O., S.47

2. Welche Art von Frage (und Antwortvorgabe) ist angemessen?
3. Warum wird die Frage gestellt?" ¹⁾

Die Formulierung der Fragen mußte in allen Interviews - Eltern, Geschwister und Sonderschüler - so einfach wie möglich erfolgen, sollte jedoch andererseits auch mit dem sachlichen Zweck der Fragestellung vereinbar sein. Die Fragen mußten eindeutig und kurz sein "die Anforderungen an das Vorstellungsvermögen der Befragten müssen gering bleiben." ²⁾ Insbesondere erscheinen Fragen, die sich mit Zukunftsaspekten befassen oder Schilderungen einer veränderten Situation anregen, problematisch, da häufig nicht mit dem notwendigen Einfühlungsvermögen zu rechnen ist.

Den Fragen selbst liegt das Interesse des Forschers zugrunde, Informationen für die im Rahmen der Studie angesprochenen Themenkreise zu erhalten. Insofern stellt sich auch das Problem der Operationalisierung von Begriffen. Angesichts des geringen sprachlichen wie intellektuellen Vermögens zumindest eines Teils der Interviewpartner bestanden die Schwierigkeiten der Frageformulierung u.a. auch darin, einen Kompromiß zwischen den Forderungen nach Operationalisierung der Begriffe und dem Vermögen der Interviewpartner zu finden. Es bestand nicht ganz ohne Grund die Gefahr, daß die Operationalisierung soweit vorangetrieben werden mußte, daß im Hinblick auf die begrifflichen Konstruktionen der Hypothesen nicht mehr viel an materieller Substanz übrigzubleibe: schien.

1) Friedrichs, J.: Methoden, a.a.O., S.193

2) Zoll - Binder: Die soziale Gruppe, a.a.O., S.122

3.32 Offene versus geschlossene Frage

Die Verwendung des Fragetyps kann ähnlich der Frageformulierung für die Qualität des erhobenen Datenmaterials von Ausschlag sein. Offene wie geschlossene Fragen haben Vor- und Nachteile, die es im Hinblick auf die innerhalb der Studie angesprochenen Themenkreise und dem vermutlichen intellektuellen Leistungsvermögen der Befragten zu prüfen gilt. Einen Vorteil der offenen Frage sehen E. und N. Maccoby in der Möglichkeit, "daß sie dem Forscher gestattet, Unwissenheit, Mißverständnisse des Wortlauts, unerwartete Bezugssysteme usw. zu entdecken." ¹⁾ Dies scheint tatsächlich ein Vorteil der offenen Frage zu sein, der jedoch bei der Verwendung durch Pretests kompensiert werden kann. Gerade die Aufgabe des Pretests besteht in der nochmaligen Überprüfung des verwendeten Fragebogeninstrumentariums.

Ein tatsächlicher Vorteil der offenen Frage, die den Befragten "wenig oder gar nicht in Bezug auf die Form oder den Inhalt seiner Antwort" ²⁾ lenkt, dürfte in ihrer natürlicheren Form der Kommunikation zwischen Interviewer und Befragten zu sehen sein, die den Gegebenheiten des täglichen sozialen Lebens entgegenkommt. Im Vergleich hierzu kann die geschlossene Frage den Charakter einer Prüfungssituation annehmen, was jedoch nicht immer ein Nachteil für die Qualität der Daten sein muß.

1) Maccoby, E. - Maccoby, N.: Das Interview, a.a.O., S.50

2) Maccoby, E. - Maccoby, N.: Das Interview, a.a.O., S.49

Die offene Frage kann besonders "lebensnahe" Antworten begünstigen, sie kann jedoch auch über allgemeine Aussagen nicht hinauskommen. Sie stellt ferner höhere intellektuelle Anforderungen als die geschlossene Frage. Gerade die relativ geringe Beanspruchbarkeit der Angehörigen der randständiger Schicht ließ der geschlossenen Frage Priorität einräumen. "Offene Fragen verlangen vom Befragten die Formulierung einer Antwort, was manchmal bereits eine Überforderung bedeutet."¹⁾ Neben den rein sprachlichen Fähigkeiten erfordert die offene Frage ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und Konzentration, was besonders angesichts der Länge des Interviews nicht immer erwartet werden konnte. E. Scheuch hebt hervor, "daß bei offenen Fragen relativ häufiger Befragte mit geringer Schulbildung und von niedriger sozialer Schicht überfordert werden können."²⁾ Auch E.Noelle bestätigt, daß offene Fragen die Angehörigen gehobener Bildungsschichten begünstigen, "da sie in ganz anderer Weise wendig im Formulieren ihrer Ansichten sind als die einfachen Bevölkerungskreise."³⁾ Der Vorteil der offenen Frage könnte demnach bei den Angehörigen der unteren Schichten und den Lernbehinderten überhaupt nicht zum Tragen kommen.

Zu der Überforderung der Interviewpartner tritt der Mangel an Vergleichbarkeit ihrer Antworten bei Anwendung der offenen Frage. "Geschlossene Fragen besitzen für die Auswertung der Ergebnisse große Vorteile."⁴⁾ E.und N. Maccoby sehen den "hauptsäch-

1) Zoll - Binder : Die soziale Gruppe, a.a.O., S. 122

2) Scheuch, E.: Das Interview..., a.a.O., S. 146

3) Noelle, E.: Umfragen..., a.a.O., S. 86/87

4) Zoll - Binder : Die soziale Gruppe, a.a.O., S. 123

lichsten" Vorteil der geschlossenen Frage darin, "daß sie eine größere Einheitlichkeit unter den Be-fragten in Bezug auf die Dimension, in der ihre Ant-worten liegen, hervorbringt."¹⁾ Neben dem Mangel an Vergleichbarkeit der erhobenen Daten bei Verwen-dung der offenen Fragen - "was man wissen möchte, muß man offenkundig fragen, andernfalls erhält man höchstens zufällig einzelne Angaben zu dem Kern-punkt, den man klären wollte,"²⁾ - räumt dieser Frage-typ dem Interviewer wesentliche Beeinflussungs-möglichkeit ein, die besonders im Hinblick auf die Ausgangssituation - Forscher und Interviewer in einer Person - zu vermeiden war, wodurch sich die verstärkte Anwendung geschlossener Fragen anbot.

Um ein Mehr an "Lebensnähe" zu erreichen, wurden den geschlossenen Fragen Antwortalternativen vorge-geben. A. Schrader wendet dagegen ein, "daß die Ver-gabe von Antwort-Alternativen eben gerade nicht dem üblichen Gesprächsstil entspricht."³⁾ Andererseits läßt eine Ja - Nein - Dichotomie zumindest noch weni-ger an "Lebensnähe" vermuten, ganz davon abgesehen, daß sie einen Teil der sozialen Wirklichkeit nicht berücksichtigt.

Von den 105 Fragen des Elterninterviews waren 29 Fragen offen, bei dem Interview des Sonderschü-lers waren von 64 Fragen 18 offen und beim Ge-schwisterinterview waren 13 Fragen geschlossen und 7 offen. Die geschlossene Frage ist als eine "Kom-promißlösung" zu sehen, und zwar in Form der Auswahl-

1) E.u.N. Maccoby : Das Interview..., a.a.O., S. 50/51

2) Noelle, E.: Umfragen in der Massengesellschaft, a.a.O., S. 86

3) Schrader, A.: Einführung in die empirische So-zialforschung, a.a.O., S. 104

frage, d.h. "der Befragte hat mehr oder weniger Freiheit, sich aus einem Katalog von Vorgaben für eine oder mehrere Alternativen zu entscheiden."¹⁾ Darüberhinaus waren nicht alle Fragen "gänzlich" geschlossen. Durch die Antwortmöglichkeit "Sonstiges" war dem Befragten eine Antwort außerhalb des Vorgabeschemas möglich. Während der Hauptbefragung zeigte sich jedoch, daß von dieser "Lücke" wenig Gebrauch gemacht wurde. Darüberhinaus wurde dann, "wenn wir den Befragten nicht gängeln wollten"²⁾ und wo besonderer Wert auf Spontaneität und Individualität der Antworten gelegt werden sollte, die offene Frage angewendet.

3.33 Kriterien des Fragebogaufbaus

Vom Aufbau des Fragebogens hängt nach Zoll-Binder "in besonderem Maße die Güte der Untersuchung ab."³⁾ Im Rahmen der Mikroplanung sind eine gegenseitige Beeinflussung von Fragen und Antworten zu vermeiden. Entsprechend befaßt sich die Mikroplanung mit der Aneinanderreihung von Einzelfragen unter Berücksichtigung ihres "Ausstrahlungseffekts" (halo effect). In der Mikroplanung werden vorwiegend zwei Techniken angewandt, die des Trichterns, "bei der man von allgemeinen zu immer spezifischeren Fragen führt,"⁴⁾ und die auch innerhalb der Mikroplanung der Fragebogen der Studie Verwendung fand, und die Technik des "reversed funnelling", die vom Besonderen zum Allgemeinen führt.

1) Erbslöh, E.: Interview, a.a.O., S. 45

2) Schrader, A.: Einführung..., a.a.O., S. 103

3) Zoll-Binder: Die soziale Gruppe, a.a.O., S. 121

4) Scheuch, E.: Das Interview in der empirischen Sozialforschung, a.a.O., S. 150

Die Makroplanung befaßt sich mit der Planung der Aneinanderreihung ganzer Fragenkomplexe und deren Platzierung innerhalb des Fragebogens. Ebenso wie bei Einzelfragen eine gegenseitige Beeinflussung nicht auszuschließen ist, wenn sie nicht durch eine entsprechende Planung verhindert wird, ist auch zu vermuten, daß "durch Fragegruppen für die folgenden Themen Bezugsrahmen geschaffen und Vorstellungen aktualisiert werden."¹⁾ Aufgabe der Makroplanung ist es, eine gegenseitige Beeinflussung der Antworten der verschiedenen Fragenkomplexe zu vermeiden. Als generelle Regel empfiehlt A.Schrader, "daß in der Makroplanung der Befragung eine Kommunikationsfolge eingehalten wird, die nicht allzu unnatürlich und sprunghaft ist."²⁾ Die einzelnen Fragekomplexe wurden entsprechend der Reihenfolge der Hypothesen angeordnet.

Goode/Hatt fordern, daß der Fragebogen zu einem einheitlichen Ganzen entwickelt wird, "das heißt, es muß eine logische Fortentwicklung vorhanden sein, auf Grund welcher der Befragte oder Interviewer 1. durch Steigerung seines Interesses immer stärker am Interview teilnimmt, 2. ohne Mühe von einfachen zu komplizierten Fragen geführt werden kann, 3. sich nicht frühzeitig, wegen einer überraschenden Frage, die seinen intimen Persönlichkeitsbereich anspricht, sperrt, 4. nicht zu einer Antwort gezwungen wird, die ihn, wenn er sie ohne Kommentar geben muß, verlegen macht, und 5. behutsam von einem Bezugssystem zum nächsten geleitet wird."³⁾

1) Scheuch, E.: Das Interview..., a.a.O., S. 150

2) Schrader, A.: Einführung ..., a.a.O., S. 108

3) Goode, William, J.-Hatt, Paul, K.: Beispiel für den Aufbau des Fragebogens, in: König, R. (Hrsg.): Das Interview, a.a.O., S. 115

Der Fragebogen muß zumindest zwei, mitunter widerstrebenden Anforderungen genügen, er hat das Rohmaterial des Forschers zu liefern, er hat aber auch den Interessen und Fähigkeiten des Befragten so weit wie möglich entgegenzukommen, um ihn bei "Laune" zu halten. Beide Forderungen waren besonders im Hinblick auf das Bildungsniveau der Lernbehinderten wie auch eines Teils der Eltern nur schwer in Einklang zu bringen. Als erschwerendes Moment konnte die Länge des Fragebogens hinzukommen. Zoll-Binder betonen, daß die Spannungskurve der Aufmerksamkeit "ihren Höhepunkt nach etwa zwei Dritteln der Befragung hat,"¹⁾ ein Umstand, der ebenfalls bei der Planung der "Dramaturgie" (E.Noelle) des Fragebogens zu berücksichtigen war.

3.331 Der Fragebogen des Elterninterviews

Mit insgesamt 105 Fragen hatte das Elterninterview einen beträchtlichen Umfang. Fragewiederholungen waren angesichts des niedrigen Bildungsstandes und im Hinblick auf die Messung der Konsistenz von Meinungen nicht zu umgehen. Die Fragen waren vorwiegend geschlossen und enthielten mehrere Antwortmöglichkeiten. Offene Fragen wurden verwendet, wenn die Einstellung im vorab wenig präzisiert werden konnte, auf Alternativfragen wurde angesichts der Pretestverfahren nahezu völlig verzichtet.

Das geringe intellektuelle Anspruchsniveau eines Teils der Eltern machte die Verwendung sehr einfacher Worte und Begriffe dringend erforderlich, die Frageinhalte mußten sofort verständlich sein, die Fragen durften weder als "heikel" noch als provozierend oder aggressiv gewertet werden. Andererseits mußte

1) Zoll-Binder : Die soziale Gruppe, a.a.O., S. 122

der Eindruck, die Eltern befänden sich angesichts des Sonderschulbesuches eines Familienmitgliedes in einer Extremsituation, vermieden werden. Insofern schien es wenig ratsam, ein als "heikel" vermutetes Thema en bloc abzufragen, um dadurch nicht elterliche Abwehrhaltungen zu mobilisieren.

Das Elterninterview umfaßt sämtliche Themenkreise der Studie, die bereits bei Darstellung der Hypothesen angesprochen wurden. Diese Themenkreise wurden vorwiegend dort in einem Fragenkomplex zusammengefaßt, wo eine Beantwortung ohne elterliche Abwehrhaltungen vermutet wurde. Aufgrund der Pretesterfahrungen wurden einige "provozierende" Einzelfragen mit Ausstrahlungseffekten neu formuliert oder überhaupt nicht mehr berücksichtigt.

Bereits bei der Formulierung der Hypothesen wurde Wert auf ihre logische Zuordnung gelegt. Die Hypothesen sollten voneinander ableitbar sein, bei den Hypothesen 1 - 4 handelt es sich um eine Gedankenkette, die 5. Hypothese ist ableitbar aus der Hypothese 1, die 6. Hypothese wiederum aus der These 5. Die Makroplanung des Fragebogens schloß sich dieser Konzeption an.

Monotone Fragefolgen innerhalb der Themenkreise waren nicht immer zu verhindern, eine Auflockerung sollte durch Wiederholungsfragen aus anderen Themengebieten, die gleichzeitig die Konsistenz von Einstellungen überprüften, erfolgen. Die Übergänge zwischen den einzelnen Themenkreisen waren unterschiedlich. Persönliche Fragen waren vorwiegend in der 2. Hälfte des Fragebogens plazierte, Fragen zur Angabe der Familie standen am Ende des Interviews.

Komplizierte Fragen mußten angesichts des Bildungsniveaus eines Teils der Eltern vermieden werden. Allerdings ist die Beurteilung der Frage nach den Kriterien "schwierig" oder "leicht" rein subjektiv und insofern problematisch. Zwar versicherten die Interviewpartner, daß sie die Fragen gänzlich als leicht empfanden, die Beobachtungen des Interviewers während der Befragung ließen jedoch mitunter den entgegengesetzten Eindruck aufkommen.

Die Fragebogenlänge stellte ein besonderes Problem dar. Aufgrund der Pretesterfahrungen mußten Alternativfragen geteilt werden. Mit fortschreitender Länge des Fragebogens war ein Nachlassen der Konzentration und der Antwortmotivation der Befragten zu befürchten. Es stellte sich deshalb die Aufgabe, die Befragten über einen vermuteten Interviewzeitraum zwischen 60 und 90 Minuten bei "Laune" zu halten und für Antworten zu motivieren.

3.332 Die Fragebogen der Interviews mit den Sonderschülern und den Geschwistern

Der Fragebogen des Interviews mit dem Lernbehinderten bestand aus 66 Fragen und war angesichts der besonderen intellektuellen Situation des Sonderschülers von beachtlicher Länge. Ein derart langer Fragebogen, der im Hinblick auf die Konzentrations- und Aufnahme-fähigkeit erhebliche Anforderungen stellte, konnte nur dann Aussicht auf eine erfolgreiche Beantwortung haben, wenn die Fragen dem speziellen Anspruchsniveau des Behinderten gerecht werden konnten. Deshalb kam den Pretesterfahrungen erhebliche Bedeutung zu.

Die Fragen mußten einfach, leicht verständlich, eindeutig, kurz und mit sehr bescheidener Wortwahl formuliert werden. Alternativfragen und offene Fragen konnten nur dort angebracht erscheinen, wo sie für die Informationsgewinnung unerläßlich erschienen. Wiederholungsfragen sollten eine Konsistenz von Meinungen, soweit diese überhaupt vorhanden waren, nachprüfen. Für den Forscher bestanden die größten Schwierigkeiten bei der Frageformulierung, in dem Erfassen des geringen intellektuellen Anspruchs- und Leistungsniveaus der Lernbehinderten und der Wortwahl.

Angesichts der Länge des Fragebogens wurde auf eine besondere Einleitung im Sinne von Aufwärmfragen verzichtet. Die Konzentrationsfähigkeit des Lernbehinderten erlaubte lediglich eine Konzentration auf das Wesentlichste, der Fragebogen erschien ohnehin an der obersten Grenze der Belastbarkeit der Behinderten. Die relativ geschlossene Blockbildung der Themenbereiche, wie sie beim Fragebogen der Eltern angestrebt wurde, konnte beim Fragebogen des Sonderschülers nicht realisiert werden.

Für den Versuch einer Skalenkonstruktion über die Einstellung des Sonderschülers zur Sonderschule wurden geschlossene Fragen mit 5 Antwortmöglichkeiten vorgegeben. Eine derartige Differenzierung schien mitunter das Leistungsvermögen der Lernbehinderten zu überfordern, so daß diesem Versuch nur bedingte Aussagefähigkeit zukommen kann.

Die geringsten Probleme stellten sich bei dem mit 20 Fragen relativ kurzen Fragebogen der Geschwister der Lernbehinderten. In erster Linie galt es hier die Meinungen zu dem Problemkreis der familialen

Integration des Lernbehinderten zu ermitteln. Auch hier mußte angesichts des vermuteten niedrigen Bildungsniveaus zumindest eines Teils der interviewten Geschwister die Einfachheit, Kürze und Klarheit der Frageformulierung im Vordergrund der Überlegungen stehen. Plazierungseffekte im Rahmen der Makroplanung wurden bereits dadurch vermieden, daß nur ein Themenkreis zur Diskussion stand. Das Geschwisterinterview mußte von Anfang an die besondere Situation im Elternhaus angesichts eines vorausgegangenen 60- bis 90-minütigen Elterninterviews berücksichtigen.

3.4 Die Art des Vorgehens

3.4.1 Die Kontaktaufnahme

Angesichts der sehr bescheidenen Grundgesamtheit von je 23 Sonderfamilien aus der Mittelschicht und den beiden unteren Schichten und der geplanten 20 Interviews je Sozialschicht, mußte die Ausfallquote so niedrig wie möglich gehalten werden. Dem Kontakt zu den Eltern kam entscheidende Bedeutung zu, nicht nur im Hinblick auf die Befragung der Eltern selbst, sondern auch wegen der beabsichtigten Interviews mit den anderen Familienmitgliedern. Eine Absage der Eltern führte insofern nicht zu dem Ausfall eines, sondern dreier Interviews.

Die Pretesterfahrungen, soweit sie verallgemeinert werden konnten, sprachen für eine erste Kontaktaufnahme des Interviewers mit den ausgewählten Untersuchungsobjekten durch das Telefon. Diese erste und etwas unpersönliche Kontaktaufnahme sollte lediglich der Vereinbarung eines Termins dienen, an dem sich der Interviewer den Eltern persönlich vorstellen wollte.

Darüberhinaus sollten die Eltern durch die Übergabe eines Briefes mit dem Briefkopf des Seminars für Soziologie und der Unterschrift des Vorstandes dieses Seminars, Herrn Professor Specht, über die Ziele der Arbeit informiert werden und zugleich ein "offizielles" Schriftstück erhalten, daß es sich tatsächlich um eine Untersuchung innerhalb der Universität handelt. Bei diesem Vorstellungs- und Einführungsgespräch sollte der eigentliche Befragungstermin der Eltern und des Geschwisterteils in der elterlichen Wohnung vereinbart und die Zustimmung zur Befragung des lernbehinderten Kindes in der Sonderschule gegeben werden.

Diese Art der Kontaktaufnahme erwies sich überall dort als vorteilhaft, wo ein Elternteil telefonisch erreichbar war. Von den insgesamt 6 Weigerungen bei den Sonderfamilien der Mittelschicht wurde nur eine Weigerung telefonisch ausgesprochen, d.h. die telefonische Kontaktaufnahme zeichnete sich auch durch geringe Ausfälle aus. Der telefonische Erstkontakt war ausschließlich auf Angehörige der Mittelschicht beschränkt, wobei jedoch nur ein Teil der Sonderfamilien aus dieser Schicht telefonisch erreichbar war, so daß die telefonische Kontaktaufnahme insgesamt nur begrenzt durchzuführen war.

Besonders ungünstig schien es zu sein, ohne Voranmeldung an der Haustüre bei den nicht telefonisch erreichbaren Sonderfamilien um ein Interview zu bitten. Der Interviewer hatte ohnehin häufig genug bei der ersten Kontaktaufnahme gegen die Zuweisung eines "Vertreterimages" anzugehen. Andererseits schien eine bloße Zusendung des Informationsschreibens nicht unproblematisch, worauf die im Pretest ge-

wonnene Erfahrung hinwies. Eine alleinige Zusendung des Informationsbriefes, in dem der Interviewer einseitig einen Termin zur Vereinbarung eines Gesprächs bestimmte, konnte elterliche Ressentiments wecken, aber vor allem nicht der familialen Situation an dem gemutmaßten Termin entsprechen. Darüberhinaus mußte damit gerechnet werden, daß ein Teil der Eltern den Brief nicht zur Kenntnis nehmen oder den Inhalt wieder vergessen würde.

Der Interviewer wählte deshalb einen zwar zeitraubenderen, jedoch erfolgversprechenderen Weg zur ersten Kontaktaufnahme. Die Kinder bzw. Jugendlichen der ausgewählten Sonderfamilien wurden in der Schule nach den Abendgewohnheiten der Eltern befragt, so daß der Interviewer zu einem von den Eltern als nicht störend empfundenen Zeitpunkt am Abend erscheinen konnte, um ein kurzes Kontaktgespräch mit Übergabe des Informationsbriefes und dem Ziel der Vereinbarung eines Befragungstermins zu führen. Dieser Weg wurde sowohl bei den Eltern der Mittelschicht, sofern sie telefonisch nicht erreichbar waren, wie den Sonderfamilien der beiden unteren Schichten eingeschlagen.

Zwischen dem ersten Kontaktgespräch und der Durchführung der Befragung hatten die Eltern und Geschwister genügend Zeit, um sich auf das Interview vorzubereiten. Der übergebene Informationsbrief kam ihnen dabei zu Hilfe.

Welcher Weg auch immer zur Entwicklung des ersten Kontaktes gewählt wurde, in der Regel mußte eine mehr oder minder hohe Schranke an Skepsis oder Mißtrauen bei den Sonderfamilien überwunden werden. Die Zustimmung zu Interviews wurde überwiegend nur unter Vorbehalten und nach längerem Zögern gegeben. Die

von H.Chr.Thalmann vorgefundene elterliche Bereitschaft anlässlich einer Untersuchung über verhaltensgestörte Kinder, "die meisten Eltern waren aufgrund des Briefes und des persönlichen Gesprächs mit dem Interviewer sofort zur Mitarbeit bereit," ¹⁾ fand sich zu Beginn der Untersuchung nur in Ausnahmefällen bestätigt.

3.42 Die Durchführung des Elterninterviews

Auf die Schwierigkeiten bei der Kontaktaufnahme wurde bereits hingewiesen. Die Interviewdauer lag im allgemeinen zwischen 60 und 90 Minuten und hing von mehreren Beeinflussungsfaktoren ab, wie dem elterlichen Bildungsniveau, der Ausdrucksfähigkeit und Wortgewandtheit, der Aufgeschlossenheit und dem Zeitpunkt der Befragung.

Eltern der unteren Schichten versuchten die Frage so kurz wie möglich zu beantworten und bewegten sich vornehmlich an der unteren Grenze der Beantwortungsdauer, d.h. bei etwa 60 Minuten. Bei Mittelschichteltern dauerte das Interview häufig länger, nachdem die anfängliche Skepsis abgebaut war.

Die beiden Ehepartner nahmen gemeinsam an der Befragung teil. Auf die damit verbundenen Nachteile wurde bereits hingewiesen. Die häufige Einheitlichkeit der elterlichen Meinungen kann, aber muß nicht der täglichen Praxis widersprechen. Angehörige der unteren Schichten formulierten ihre Ansichten häufig emotional, Mittelschichteltern schienen im Vergleich hierzu eher rational, zumindest jedoch mit geringerem emotionalen Aufwand.

1) Thalmann, Hans-Christian: Verhaltensstörungen bei Kindern im Grundschulalter, a.a.O., S.57

3.43 Die Durchführung des Interviews mit den Sonderschülern

Die Kontaktaufnahme zu den für die Befragung ausgewählten Sonderschülern spielte angesichts der elterlichen Zustimmung und der Durchführung des Interviews in der Schule während der Schulzeit keine besondere Rolle. Die Einzelbefragung in der Schule verhinderte die unmittelbare Beeinflussung durch die Eltern, wie dies bei den Geschwisterinterviews in gewissem Maße befürchtet werden mußte. Zwar stellte auch das "Testzimmer" in der Schule keine völlig neutrale Befragungssituation dar, andererseits erwies sich diese Lösung gegenüber einer Befragung im Elternhaus, bei der zusätzlich mit erheblichen Störungen und Unterbrechungen durch Eltern und Geschwister gerechnet werden mußte, von Vorteil.

Die Befragungsdauer lag zwischen 30 und 45 Minuten. Die Schüler waren, von Ausnahmen abgesehen, sehr um Antworten bemüht. Die Schichtzugehörigkeit der Schüler spielte bei der Formulierung der Antworten eine unerwartet große Rolle, da andererseits von einer nahezu gleichen Höhe des Intelligenzquotienten der Schüler und damit von einem nahezu ähnlichen intellektuellen Leistungsvermögen auszugehen war.

Die Befragung der Sonderschüler wurde in wesentlich strafferer Form durchgeführt als die der Eltern. Abweichungen von den Frageinhalten, wie sie bei den Eltern nicht immer auszuschließen waren, wurden bei den Sonderschülern vermieden. Dadurch bewegten sich die Interviews auch im Rahmen der erwarteten Zeitdauer und nahmen gleichzeitig auf die begrenzte Konzentrationsfähigkeit des Lernbehinderten Rücksicht.

Die Erweiterung der Altersspanne der als "interviewfähig" betrachteten Sonderschüler und ihre endgültige Festlegung auf das Alter zwischen 11 und 15 Jahren erweiterte grundsätzlich den Auswahlbereich an Untersuchungsobjekten. Diesem Vorteil konnte der Nachteil gegenüberstehen, daß vor allem im Alter von 11 und 12 Jahren noch keine festen Meinungen und Einstellungen anzutreffen waren. Es wurde deshalb versucht, soweit wie möglich, zuerst die Sonderschüler zwischen 13 und 15 Jahren zu befragen.

3.44 Die Durchführung des Interviews mit den Geschwistern

Bei den Geschwistern waren die Ausfälle am höchsten. Von 17 möglichen Interviews in den beiden unteren Schichten konnten lediglich 10 Befragungen durchgeführt werden, davon 6 in der randständigen und 4 in der Unterschicht. Bei den Geschwistern in der Mittelschicht wurden nur 8 von 17 möglichen Interviewpartnern trotz mehrmaliger Besuche angetroffen und interviewt. Die Ursachen für die relativ zahlreichen Ausfälle der Geschwister sind vornehmlich in der Urlaubssaison, in einem Desinteresse an der Befragung sowie vor allem in den unteren Schichten in ihrer schlechten Erreichbarkeit zu sehen. Nicht wenige Geschwister der unteren Schichten wohnten von den Eltern entfernt und waren trotz mehrmaliger Versuche nicht anzutreffen.

Die tatsächlich durchgeführten Interviews fanden in der elterlichen Wohnung statt. Die elterliche Anwesenheit bei den Interviews erwies sich häufig von Nachteil. Die Interviewdauer lag durchschnittlich zwischen 20 und 25 Minuten. Die Beantwortung der Fragen bereitete keine Mühen; das Anspruchsniveau

war nach jenen Interviewpartnern ausgerichtet, die selbst lernbehindert waren und die Sonderschule besuchten.

3.5 Die Zuverlässigkeit der erhobenen Daten

3.51 Externe - interne Validität und Reliabilität

Das erhobene Rohmaterial der Untersuchung beruht auf Angaben von Familienmitgliedern über bestimmte soziale Situationen in der Familie. Die Ergebnisse der Studie sind abhängig von der Gültigkeit und Zuverlässigkeit der erhaltenen Angaben. Die Validität, d.h. die Gültigkeit einer Messung "bezieht sich auf die Frage, ob das gemessen wird, was gemessen werden sollte" ¹⁾ und setzt sich zusammen aus der internen und externen Validität.

Die interne Validität betrifft die Frage, "inwieweit eine Frage im Fragebogen die zu messende Eigenschaft repräsentiert" ²⁾ und befaßt sich insofern mit der Operationalisierung der Begriffe.

Der Begriff der Gültigkeit erfährt eine weitgehende Differenzierung. Die Validierung im Rahmen der einzelnen Forschungsfragen dieser Studie wurde zumindest im Ansatz auf dem Konzept der "construct validity" aufgebaut, d.h. es wurde geprüft, "ob ein bestimmter Sachverhalt begrifflich korrekt wiedergegeben wird und ob die daraus gewonnenen operationalen Definitionen das messen, was sie messen sollen." ³⁾

1) Friedrichs, J.: Methoden empirischer Sozialforschung, a.a.O., S.100

2) Heier - Winterstein: Rehabilitation von Schwerbeschädigten in Bayern, a.a.O., S.26/27

3) Schrader, A.: Einführung, a.a.O., S.71

Die externe Validität geht der Frage nach, "ob die Angaben der Probanden den tatsächlichen Gegebenheiten entsprechen." ¹⁾ Die externe Validität bezieht sich sowohl auf unbewußt wie auf bewußt falsche Angaben der Probanden. Unbewußt falsche Auskünfte werden vor allem bei Fragen über Zukunftsaspekte oder bei der Gefahr der Überforderung des intellektuellen Anspruchsniveaus vermutet, so daß es galt, diese beiden Beeinflussungsfaktoren zu berücksichtigen.

Ein Unsicherheitsfaktor bleibt bei der Prüfung der Frage der externen Gültigkeit bestehen, da Verfälschungen aufgrund bewußt falscher Angaben der Interviewten kaum exakt nachgeprüft werden können. E.Scheuch vermutet, daß "bewußt falsche oder leichtfertige Angaben für bestimmte Themen und Untergruppen zum Problem werden, dürften jedoch generell als Fehlerquellen an Bedeutung hinter anderen vom Befragten verursachten Verzerrungen zurücktreten." ²⁾ Lernbehinderung und Sonderschulbesuch könnten zumindest für Mittelschichteltern "zum Problem werden." Andererseits war jedoch kein Grund vorhanden, die elterlichen Aussagen im Hinblick auf ihren Wahrheitsgehalt anzuzweifeln. Daß Eltern ihre Kinder vorwiegend subjektiv sehen und deshalb die Objektivität ein erheblicher Unsicherheitsfaktor sein kann, ist kein spezielles Problem dieser Untersuchung; die subjektive Aussage kann im Gegenteil wertvoller sein, da die elterlichen und kindlichen Einstellungen realitätsnah geäußert werden.

1) Heier - Winterstein: Rehabilitation von Schwerbeschädigten in Bayern, a.a.O., S.27

2) Scheuch, E.: Das Interview in der Sozialforschung..., a.a.O., S.162

Neben der internen und externen Validität spielt die Zuverlässigkeit der Messung eine wesentliche Rolle. "Die Gültigkeit einer Messung setzt ihre Zuverlässigkeit voraus." ¹⁾ Ein unzuverlässiges Forschungsinstrument stellt die Gültigkeit von vorneherein in Frage. Zuverlässig sind die Forschungsinstrumente dann, wenn sie von der Person des Forschers, der sie erhoben hat und von anderen Zufälligkeiten der Erhebungssituation unabhängig sind." ²⁾ Die Zuverlässigkeit der Datenerhebung wird u.a. durch das Ausmaß der Strukturierung des Fragebogens beeinflusst. Je standardisierter der Fragebogen sowie die Einzelfragen sind, desto geringer erscheint der Handlungsspielraum des Interviewers, desto stärker ist der Interviewer in der Anwendung des Forschungsinstrumentes nach "außen", d.h. gegenüber den Befragten, festgelegt. Das Maß an Zuverlässigkeit kann noch durch verstärkte Verwendung geschlossener Fragen erhöht werden, da der Interviewer durch die Antwortvorgabe auf ein Minimum an Kategorisierung festgelegt ist und zur Entwicklung der Eigeninterpretation der Antworten wenig Handlungsspielraum besitzt. Beide Forderungen, Standardisierung und vorwiegende Verwendung geschlossener Fragen, wurden in den Fragebögen der Studie berücksichtigt.

3.52 Fehlerquellen in der Feldarbeit

Fehler im Interview und Verzerrungen bei der Auswertung und Interpretation können auch auf den Interviewer selbst zurückzuführen sein. E. und N. Maccoby verweisen auf mehrere Möglichkeiten des

1) Friedrichs, J.: Methoden empirischer Sozialforschung, a.a.O., S.102

2) Mayntz, R. et.al.: Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie, a.a.O., S.23

Interviewers, Fehler zu machen. "1. Auftreten und Gebaren des Interviewers, 2. die Art, in der ein Interviewer Fragen formuliert und vorträgt, 3. die Einstellungen des Interviewers, 4. die Erwartungen des Interviewers in bezug auf die Einstellung des Befragten, 5. Unterschiede zwischen den Interviewern in bezug auf die Vollständigkeit der Sondierungsfragen und 6. Unterschiede zwischen den Interviewern bei der Aufzeichnung der Antworten." ¹⁾

Eine wesentliche Fehlerquelle hätten die Erwartungen des Interviewers bilden können. Dieser Beeinflussungsfaktor sollte durch die überwiegende Anwendung geschlossener Fragen mit vorgegebenen Antwortkategorien ausgeschaltet werden. Unterschiede bei der Aufzeichnung der Antworten konnten aufgrund der unterschiedlichen Schichtzugehörigkeit der Befragten und der unterschiedlichen Wortwahl denkbar sein, wenngleich sie vermieden werden sollten. Dieses Problem enthält aufgrund der vom Interviewer zu treffenden Entscheidung zugunsten der Wortkonstanz und zu Lasten der Bedeutungskonstanz oder umgekehrt eine besondere Bedeutung. Gerade bei interkulturellen, vergleichenden Studien ist diese Entscheidung akut. Bereits die Verwendung der gleichen Fragen in verschiedenen Schichten kann als eine Entscheidung zugunsten der Wortkonstanz gedeutet werden. Eine Entscheidung zugunsten der Bedeutungskonstanz erschien wesentlich risikoreicher, da dadurch die Möglichkeit, "Frage und Antwort strikt im Sinne von Stimulus und Reaktion zu interpretieren," ²⁾ verlorengeht.

1) Maccoby E. - Maccoby N.: Das Interview, a.a.O., S.73

2) Kreutz, Henrik: Soziologie der empirischen Sozialforschung, a.a.O., S.161

3.6 Die Auswertung des Materials

3.61 Statistische Auswertungsverfahren

Die Statistik als Werkzeug zur Verarbeitung sozialwissenschaftlicher Einzeldaten erbringt nach G. Seelig "im wesentlichen zwei verschiedene Leistungen: die statistische Beschreibung und die statistische Analyse!"¹⁾ Während sich die deskriptive Statistik auf die Darstellung des Rohmaterials in Form von Tabellen und graphischen Darstellungen konzentriert, geht die statistische Analyse den Fragen nach, "welche Schlüsse aus dem vorliegenden Datenmaterial gezogen werden dürfen, in welchem Maße diese Schlüsse gültig sein können und wie groß die Zufallswahrscheinlichkeit, die Überzufälligkeit und die Unsicherheit solcher Schlüsse sind." ²⁾

Deskriptive und analytische Statistik setzen die Aufbereitung des Rohmaterials voraus. Die Aufbereitung des Rohmaterials wurde analog der Reihenfolge der Hypothesen vorgenommen.

Die "klassischen" statistischen Verfahren setzen im allgemeinen das Gesetz der "großen Zahl" voraus, d.h. eine Normalverteilung, die wiederum nur dann angenommen werden kann, "1. wenn eine für den Untersuchungsansatz hinreichend große Zahl von Messungen, Beobachtungen oder Fällen vorliegt. 2. wenn das zu Messende nicht vorausgelesen ist, sondern ausschließlich dem Zufall unterliegt, sowie 3. wenn die Variablewerte durch mehrere unabhängige Faktoren bestimmt sind." ³⁾

1) Seelig, Günther: Praxis empirischer Untersuchungen, Braunschweig, 1973, S.117

2) Seelig, G.: Praxis ..., a.a.O., S.118

3) Haseloff, O., W. - Hoffmann, H., J.: Kleines Lehrbuch der Statistik, Berlin, 1965, S.80

Die geringe Anzahl der Messungen wie auch die Ausschaltung des Zufalls - Grund- und Untersuchungsgesamtheit an Untersuchungsobjekten waren in der Mittelschicht identisch, in der randständigen und Unterschicht nahezu gleich - lassen die Anwendung "klassischer" Verfahren deshalb nicht zu, so daß Signifikanzprüfungen auf nichtparametrische, d.h. verteilungsfreie Methoden beschränkt werden mußten. Im Rahmen der bivariaten Analyse bieten sich Kreuztabelle, Signifikanztests, Kontingenz- und Korrelationsmaße an. Die "Überkreuzung" stellt allerdings nur ein unvollkommenes Mittel dar, um Kausalzusammenhänge zu entdecken.

Signifikanztests, im Rahmen der Auswertung der Untersuchungsergebnisse ausschließlich auf den Chi-Quadrat-Test beschränkt, sind im "Idealfall" auf folgenden Arbeitsschritten aufgebaut:

- a) Formulierung der Arbeitshypothese
- b) Darstellung der beobachteten Häufigkeiten in einer Kreuztabelle
- c) Formulierung der Nullhypothese
- d) Prüfung der Signifikanz bei vorher festgelegtem Signifikanzniveau
- e) im Falle der Ablehnung der Nullhypothese:
Berechnung der Stärke und Richtung des Zusammenhangs (Kontingenz- und Korrelationsmaße).¹⁾

Ein Ergebnis ist dann signifikant, wenn die Irrtumswahrscheinlichkeit kleiner als 5 % ist; bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von kleiner als 1 % liegt eine hohe Signifikanz vor, liegt die Irrtumswahrscheinlichkeit zwischen 5 und 10 %, so erscheint die Aussage nicht als gesichert, sie weist jedoch eine gewisse Tendenz auf.

1) Schrader, A.: Einführung in die empirische Sozialforschung, a.a.O., S.172

Eine weitere Möglichkeit der Ermittlung eines Kausalzusammenhanges zwischen zwei Variablen bietet der Korrelationskoeffizient. Während der Chi-Quadrat-Test einen Hinweis über die Sicherheit des Zusammenhangs zwischen zwei Variablen gibt, weist der Korrelationskoeffizient auf die Stärke des Zusammenhangs hin. Die Anwendung des Korrelationskoeffizienten ist an bestimmte Voraussetzungen gebunden; im Rahmen dieser Studie wurde aufgrund der Voraussetzungen der korrigierte Korrelationskoeffizient ϕ (ϕ corr.) verwendet.

3.62 Das Problem "keine Angabe"

Aufgrund der bescheidenen Grund- und Untersuchungsgesamtheit an interviewfähigen Sonderfamilien sollte nicht nur die Ausfallquote der Untersuchungsobjekte, sondern auch die Ausfallquote bei der Beantwortung der einzelnen Fragen so gering wie möglich sein. Dies kann einmal dadurch erfolgen, daß aufgrund der Pretesterfahrungen jene Fragen umformuliert wurden, wo der Anteil an Antwortausfällen durch "weiß nicht" oder "keine Meinung" relativ hoch war. Dennoch können im Rahmen des Hauptinterviews bei der Beantwortung von Fragen Ausfälle durch Meinungslosigkeit oder Nichtwissen erfolgen und es stellt sich die Frage der Einordnung dieser Antwortausfälle in die Gesamtheit aller Antworten oder ihrer Nichtberücksichtigung, wodurch sich die Gesamtheit an Antworten entsprechend verringert.

Maßgebend für die Zuordnung oder Außerachtlassung der "weiß-nicht"-Antworten kann die Entscheidung des Typs der Antwortverweigerung sein. Derartige Antwortverweigerungen erscheinen dann als legitim, wenn es sich um Wissens- und Informationsfragen

handelt. In diesem Falle bleibt die Kategorie erhalten und müßte in der Tabelle berücksichtigt werden, d.h. als Basis würde die Gesamtzahl aller Befragten dienen.

Bei Meinungs- und Einstellungsfragen kann die Antwortverweigerung i.S. von "weiß nicht" bedeuten, daß der Befragte das Objekt der Frage nicht kannte, daß er trotz Kenntnis des Objektes tatsächlich keine Meinung hatte, daß die Beantwortung z.B. aus Zeitmangel nicht erfolgen konnte oder schließlich, daß der Befragte zwar eine Meinung hatte, diese dem Interviewer gegenüber jedoch nicht äußern wollte.

Im Rahmen der Auswertung von Informationen aufgrund der Beantwortung von Fragen des Interviews werden Antwortverweigerungen i.S. von "weiß nicht" dann als eigene Kategorie berücksichtigt, in die Tabelle aufgenommen und bei der Prozentuierung in der Basis berücksichtigt, wenn es sich um Wissens- oder Informationsfragen handelt. "Jeder Versuch, so H. Zeisel, ihre Zahl zu vermindern oder sie zu beseitigen, wäre eine Beeinflussung der Ergebnisse."¹⁾ Bei Meinungs- und Einstellungsfragen hingegen stellen "weiß nicht" und ähnliche Antwortverweigerungen einen Befragungsfehler dar, der in der Auswertung nicht berücksichtigt wird. Die absolute Angabe der Kategorie "weiß nicht" erfolgt jeweils unter den einzelnen Tabellen.

3.63 Korrelation, Ursachenzusammenhang und Hypothesenbildung

Ebenso wie die Aufstellung von Hypothesen impliziert deren statistisch - analytische Überprüfung einen Ursache - Wirkungszusammenhang. Die sozialwissenschaftliche Forschung hat es aufgrund der Kompl-

1) Zeisel, Hans: Die Sprache der Zahlen, Köln - Berlin, 1970, S.62

ziertheit und Vielfältigkeit von sozialen Gegebenheiten häufig gerade nicht mit einfachen und eindeutigen Ursache - Wirkungskomplexen zu tun; sie erstreckt sich häufig auf Untersuchungsbereiche, die nicht durch ein Zwei-Variablen-Schema erklärt werden können. Darüberhinaus kann im Rahmen der Korrelationsanalyse ein Faktor über- wie auch unterbewertet werden, wodurch Verifizierung oder Falsifizierung von Hypothesen begünstigt werden. Im Hinblick auf die Ursachenforschung kommt H. Zeisel zu dem Ergebnis, daß "Forschungsergebnisse, insbesondere in den Sozialwissenschaften, selten völlig schlüssig sind." ¹⁾

Die Ergebnisse der Korrelationsanalyse sollten deshalb bei der Auswertung und Interpretation nicht überschätzt werden. Eine Konzentration auf den Zusammenhang zwischen zwei Variablen kann den Blick für den wesentlich größeren Kreis der sozialen Wirklichkeit, in die diese beiden Variablen eingebettet sind, verschließen. Eine Hypothese kann durch Signifikanztests wie durch Korrelationsmaße verifiziert wie falsifiziert werden, ohne daß die Möglichkeit eines Irrtums völlig ausgeschaltet ist. Gibt der Chi-Quadrat-Test keinen Aufschluß über die Ursache - Wirkungszusammenhänge, so müssen wir bei der Interpretation der Korrelationsmaße "die inhaltliche Problematik unserer Untersuchung immer als Bewertungsrahmen heranziehen." ²⁾

1) Zeisel, H.: Die Sprache der Zahlen, a.a.O., S.181

2) Schrader, A.: Einführung in die empirische Sozialforschung, a.a.O., S.179

4 Empirisch-theoretische Überprüfung der Hypothesen - Auswertung und Interpretation der Daten

4.1 Probleme der Auswertung und Interpretation des Rohmaterials

Statistische Beschreibungsmethoden besitzen einen generalisierenden Charakter. Die Zusammenfassung beinhaltet jedoch nicht das gesamte Datenmaterial, sondern es stellt eine Auswahl der vom Forscher als wesentlich und im Hinblick auf die Fragestellungen der Untersuchung als wichtig bewerteten Inhalte dar. Da die Entscheidungen unter der Voraussetzung der unvollständigen Informiertheit getroffen werden, haftet ihnen ein Unsicherheitsmoment an, das zwar durch Planung und Kontrolle vermindert, jedoch nicht gänzlich ausgeschlossen werden kann.

Verallgemeinerungen setzen eine Zusammenfassung der Daten voraus, sie erfordern eine Nichtberücksichtigung von Nebensächlichkeiten. Der Informationsverlust ist kein quantitatives, sondern ein qualitatives Problem, weshalb die Interpretation der Daten beeinflusst werden kann. Dem Informationsverlust steht der durch deskriptive und analytische Statistik erzielte Informationsgewinn gegenüber. Informationsgewinne wie -verluste beeinflussen die Möglichkeiten und die Reichweite der Dateninterpretation. Je weniger gesichert die Ergebnisse bereits innerhalb der Untersuchung sind, desto weniger können sie verallgemeinert werden. Der Interpretation, die "durch Verknüpfung mit bereits vorhandenen Erkenntnissen die allgemeine Bedeutung des Materials aufspüren"¹⁾ will, bleibt wenig Spielraum.

1) Jahoda, Maria-Deutsch, Morton-Cook, W., Stuart : Die Technik der Auswertung: Analyse und Interpretation, in: König, R. (Hrsg.): Das Interview, Bd. I, a.a.O., S. 271

4.2 Überprüfung der Hypothesen - Auswertung und Interpretation

4.21 Hypothese 1 : Schulische Erwartungen der Eltern Anpassung an die Nichterfüllung der Erwartungen und Sozialschicht

4.211 Operationalisierung der Grundbegriffe

Die Arbeitshypothese vermutet einen Zusammenhang zwischen der Schichtzugehörigkeit der Eltern und der Art der schulischen Erwartungen wie zwischen der Höhe dieser schulischen Erwartungen und der Form des elterlichen Anpassungsverhaltens und zwar unter der Voraussetzung, daß diese Erwartungen durch das Kind nicht erfüllt werden. Es handelt sich insofern um zwei Bezugssysteme, die durch die "Nahtstelle" der elterlichen Schulerwartungen miteinander verknüpft werden. In dem ersten Bezugssystem stellen die elterliche Schichtzugehörigkeit die unabhängige und die schulischen Erwartungen die abhängige Variable dar, im zweiten Bezugssystem sind die elterlichen Schulerwartungen die unabhängige und die Form der Anpassung - aktiv oder passiv - die abhängige Variable,

Die Operationalisierung hat sich mit der Übersetzung und Vorbereitung der Meßbarkeit der Begriffe Schichtzugehörigkeit - randständige, Mittel-, Unterschicht -, schulische Erwartungen, Nichterfüllung schulischer Erwartungen, sowie Anpassung, aktiv-passiv als dichotomisches Gegensatzpaar, zu befassen.

Die gesamte Elternschaft der Sonderschulen Fürth-Süd und Nürnberg-Motterstraße wurde aufgrund des väterlichen Berufs in ein siebenstufiges Schichtmodell eingeordnet. Auf die Problematik der Schichtzuweisung aufgrund eines Merkmals wurde ebenso bereits hingewiesen wie auf den Mangel an weiteren Daten. Dieser Mangel an Informationen konnte bei den interviewten Sonderfamilien überwunden werden, weshalb die Bildung eines multiplen Schichtindexes erfolgte, bestehend aus der väterlichen Berufsposition, der schulischen Ausbildung und der Wohnlage. Auf die Ermittlung des Einkommens als Bestandteil des multiplen Schichtindexes wurde angesichts der vermuteten geringen Zuverlässigkeit der zu erhaltenden Angaben verzichtet.

Die berufliche Tätigkeit des Vaters sowie die elterliche Schulbildung wurden in Frage 103 des Elterninterviews erfaßt. Die Wohnlage wurde durch einen Indikator gemessen. Die technische Ausstattung der Wohnung wurde zwar ermittelt (Frage 103), jedoch nicht in den Schichtindex eingebaut. Neben der "objektiven" sozialen Zuordnung schien die "subjektive" Zuordnung, d.h. die soziale Eingliederung durch die Eltern, von Interesse (Frage 7).

Die elterlichen Schulerwartungen wurden durch Frage 23 zu erfassen versucht. Die Fragen 25 und 26 befassen sich mit der elterlichen Schulplanung. Die Intensität der Erwartungen wurde mit den Fragen 30, 36, 37, 38, 39 angesprochen. Schulische Erwartungen gelten als "hoch", wenn sie sich an den schulischen Ausbildungszielen weiterführender Schulen orientieren; sie gelten als gering, wenn sie sich auf den Volksschulbesuch konzentrieren.

Der Versuch, die Höhe von Erwartungen zu ermitteln, setzt eine elterliche Gliederung des Schulsystems voraus. Die Frage 22 beschäftigt sich mit der elterlichen Einstufung von Sonder-, Volks-, Real- und Höheren Schulen. Es sollte durch diese Frage geprüft werden, inwieweit bei den Eltern Vorstellungen über den Aufbau des Schulsystems vorhanden sind.

Die Nichterfüllung schulischer Erwartungen löst, je nach Schichtzugehörigkeit, unterschiedliche elterliche Anpassungsreaktionen hervor, wobei der Sonderschulbesuch als Nichterfüllung dieser schulischen Erwartungen gewertet wird. Bereits die elterlichen Angaben über die Schulziele -Frage 23 - geben einen Hinweis über die Erfüllung bzw. Nichterfüllung der schulischen Erwartungen angesichts des Sonderschulbesuchs eines Familienmitgliedes. Die Fragen 26 und 28 sowie mittelbar die Frage 40 können als weitere Hinweise der elterlichen Bewertung des Sonderschulbesuchs betrachtet werden.

Die Art des elterlichen Anpassungsverhaltens sollte mit den Fragen 27, 29, 34, 35 und 41 "eingefangen" werden. Auch ein Vergleich der elterlichen Einstellung zur Sonderschule und zwar vor Erfahrung mit dieser Schulform und zur Zeit des Sonderschulbesuchs eines Familienmitgliedes kann einen Hinweis über die Art des elterlichen Anpassungsverhaltens geben (Fragen 43,44). Die elterliche Anpassung kann sich in einer "Sonderschulzufriedenheit" (Frage 46) äußern. Ist den Eltern dieser Schulbesuch gleichgültig (Frage 30), so kann darin eine desinteressierte, aber auch passiv-resignative Anpassungsform gesehen werden. Aktive Anpassung kann sich in verstärkten

elterlichen Bemühungen um das behinderte Kind äußern (Fragen 70 ,89), um durch besondere Unterstützung und Förderung das Leistungsdefizit zu begrenzen. Die Art des Anpassungsverhaltens kann über die Familie hinausgehen und sich z.B. in einem Sich-Verschließen der Eltern, einem Rückzug von Bekannten, Freunden und Verwandten zeigen (Fragen 47,75).

4.212 Die Schichtzugehörigkeit der interviewten Sonderfamilien

4.2121 Schichtmodell und Gesamtelternschaft der beiden Sonderschulen

Die Grundlage der sozialen Zuordnung der Sonderfamilien stellt die berufliche Position oder konkrete berufliche Tätigkeit des Vaters dar. Dabei ergab sich das folgende Modell der sozialen Schichtung:

Tabelle 15 : Schichtmodell der beiden Sonderschulen Nürnberg-Motterstr. und Fürth-Süd (vollst.u.unvollst-Familien)

Sozialschicht	SOS Nbg-Motterstr.		SOS Fürth-Süd	
	Anzahl	%-Anteil	Anzahl	%-Anteil
Randst.Sch.(I)	-	-	69	47.9
Unt.US (II)	62	24.9	37	25.7
Ob.US (III)	93	37.3	25	17.3
Unt.MS (IV)	54	21.7	10	7.0
Mittl.MS (V)	17	6.9	1	0.7
Ob.MS (VI)	1	0.4	-	-
Obersch.(VII)	-	-	-	-
Nicht einzuordnen	22	8.8	2	1.4
Insgesamt	249	100.0	144	100.0

Der relativ hohe Anteil der Familien der randständigen Schicht ist auf die beiden städtischen Wohnunterkünfte zurückzuführen, die zum sozialen Einzugsgebiet der Sonderschule Fürth-Süd zählen. Zu den

Angehörigen der unteren Unterschicht zählen die Familien der ungelernten und Hilfsarbeiter. Die obere Unterschicht setzt sich aus gelernten Arbeitern zusammen. Der Anteil der unteren Schichten ist mit 90.9 % an der Gesamtschülerschaft der Sonderschule Fürth-Süd überwältigend, der entsprechende Anteil von 62.2% an der Sonderschule Nbg.-Motterstr. zeigt ein deutliches Übergewicht der Angehörigen der unteren Schichten. Mit 21.7% aller Eltern sind die Angehörigen der unteren Mittelschicht, Facharbeiter, Vorarbeiter, Angestellte des einfachen Dienstes, in der SOS Nbg.-Motterstr. wesentlich stärker vertreten als in der SOS Fürth-Süd mit 7.0%; dies gilt auch für die Angehörigen der Mittleren Mittelschicht, Meister, Mittlere Angestellte und Beamte, deren Anteil in der SOS Nbg.-Motterstr. mit 6.9% zwar bescheiden ist, jedoch immer noch höher liegt als in der SOS Fürth-Süd mit 0.7%. Nur eine Familie der SOS Nbg.-Motterstr. zählte zur oberen Mittelschicht - leitender Angestellter-, in der SOS Fürth-Süd gehörte keine Familie dieser Sozialschicht an, wie auch in beiden Sonderschulen keine Familie der Oberschicht zuzuordnen war. 22 Familien in der SOS Nbg.-Motterstr. und 2 Familien der SOS Fürth-Süd waren aufgrund eines fehlenden beruflichen Merkmals des Vaters nicht einzuordnen. Die soziale Schichtung der beiden Sonderschulen änderte sich kaum, wenn die nicht einzuordnenden Familien außeracht gelassen werden, wie Tabelle 16 zeigt.

Tabelle 16 : Schichtmodell der beiden Sonderschulen
und soziale Schichtung der BRD

Sozialschicht	SOS Nbg-Motterstr. %-Anteil	SOS F-S. %-Anteil	BRD %-Ant.
I	-	49.0	4.0
II	27.3	25.5	17.0
III	41.0	17.7	28.0
IV	23.8	7.1	30.0
V	7.5	0.7	15.0
VI	0.4	-	5.0
VII	-	-	1.0
Insgesamt :	100.0	100.0	100.0

Nachdem die vollständige Familie der Untersuchung zugrundeliegt, zeigt Tabelle 17 die soziale Schichtung der beiden Sonderschulen unter ausschließlicher Berücksichtigung der vollständigen Familien an beiden Sondervolksschulen.

Tabelle 17 : Schichtmodell der beiden Sonderschulen (nur vollst.Familien)

Sozialschicht	SOS Nbg.-Motterstr.		SOS Fürth-Süd	
	Anzahl	%-Anteil	Anzahl	%-Anteil
I	-	-	52	46.4
II	40	21.4	24	21.4
III	82	44.4	25	22.4
IV	47	25.2	10	8.9
V	16	8.5	1	0.9
VI	1	0.5	-	-
VII	-	-	-	-
Insgesamt :	186	100.0	112	100.0

An der sozialen Verteilung und der sozialen Schichtung ändern sich, je nachdem welches Modell der Betrachtung zugrundegelegt wird, wenig.

4.2122 Multipler Schichtindex und interviewte Sonderfamilien

Durch die Anwendung eines multiplen Schichtindex sollte eine Überprüfung der sozialen Zuordnung aufgrund der väterlichen Berufsposition vorgenommen werden. Diese Überprüfung konnte - mangels Informationen - nur bei den interviewten Sonderfamilien vorgenommen werden, da hier die zusätzlich benötigten Daten erhoben werden konnten.

Der multiple Schichtindex beinhaltet die väterliche Berufsposition sowie die Wohnlage als Indikator für "Sozialprestige" und die schulische Ausbildung des Vaters als Indikator für "kulturelles Niveau." An der Gewichtung des Indexes war jedes Merkmal zu einem Drittel beteiligt, wodurch der Indikator "Sozialprestige" mit zwei Dritteln ein Übergewicht erhielt gegenüber dem Indikator "kulturelles Niveau" mit nur einem Drittel.

Die Berufsposition bzw. die berufliche Tätigkeit des Vaters wurde nach folgender Rangordnung "bepunktet":

Tabelle 18: Berufliche Tätigkeit des Vaters und deren Bewertung

<u>Berufli. Tätigkeit, Berufsposition</u>	<u>Punkte</u>
Gelegenheitsarbeiter, Dauererwerbsloser	1
Hilfsarbeiter, ungel. Arbeiter	2
gelernte Arbeiter	3
Facharbeiter, Beamte u. Angestellte des einf. Dienstes, Meister	4
Lehrer, Kaufleute, mittl. Beamte u. Angest.	5
Leitende Beamte u. Angest., Großkaufleute	6
Topmanager, höchste Funktionäre	7

Die Wohnlage stellte, nachdem der Befragung der Einkommenssituation und der erhaltenen Daten wenig Zuverlässigkeit eingeräumt wurde, den zweiten Indikator für das Sozialprestige der Familie dar. Es wurde davon ausgegangen, daß die Wohnlage einen Teilaspekt des allgemein gesellschaftlichen Standards der Familie bilden könnte. Man kann sich diese oder jene Wohnung leisten, man zieht gewisse Wohnlagen vor. Die "Messung" der Wohnlage orientierte sich nach dem Alter des Hauses und der Gegend, in der es gebaut wurde, wodurch folgende Bewertungsreihe entstand.

Tabelle 19: Bewertung der Wohnlage

<u>Alter des Hauses und seine Lage</u>	<u>Punkte</u>
Städt. Wohnunterkunft, Obdachlosen- siedlung am Stadtrand	1
nicht modernisierte Altbauten in verkehrsreicher Lage	2
modernisierte Altbauten in verkehrs- armer Lage, mehrgeschossige Neubauten in verkehrsreicher Lage	3
mehrgeschossige Neubauten in verkehrs- armer Lage	4
Wohnanlagen am Stadtrand mit Einkaufs- und Freizeitzentren	5
Ein- und Zweifamilienhäuser in Nichtvillengegend	6
Ein- und Zweifamilienhäuser in Villengegend	7

Eine derartige Bewertung der Wohnlage ist gewiß nicht unproblematisch, allerdings sollte noch einmal in diesem Zusammenhang betont werden, daß es sich hier lediglich um einen Versuch handeln kann.

Als Indikator für "kulturelles Niveau" der Familie wurde die schulische Ausbildung des Vaters herangezogen.

Tabelle 20: Schulische Ausbildung des Vaters
als Indikator für "kulturelles Niveau"

<u>Art des Schulbesuchs</u>	<u>Punkte</u>
Sonderschule, Volksschule unvollständig	1
Volksschule vollständig	2
Realschule u. dgl. unvollständig	3
mittlere Reife	4
Abitur, Fachabitur	5
Studium abgebrochen	6
Studium an Universität, Fachhochschule und dgl. abgeschlossen	7

Die soziale Plazierung der interviewten Sonderfamilien durch Anwendung des multiplen Schichtindexes machte eine Bewertungsskala erforderlich, bestehend aus den beiden Indikatoren für "Sozialprestige" - väterliche Berufsposition und Wohnlage der Familie - sowie der väterlichen Schulbildung als Indikator für das "kulturelle Niveau" der Familie. Jeder einzelne Indikator war mit je einem Drittel an der Gesamtgewichtung beteiligt, die folgendes Aussehen hatte:

Tabelle 21: Bewertungsskala zur sozialen Eingliederung der interviewten Sonderfamilien

<u>Soziale Schicht</u>	<u>Anz.d.Bewertungspunkte</u>
Randständige Schicht (I)	3 - 5
Untere Unterschicht (II)	6 - 8
Obere Unterschicht (III)	9 - 11
Untere Mittelschicht (IV)	12 - 14
Mittlere Mittelschicht (V)	15 - 17
Obere Mittelschicht (VI)	18 - 20
Oberschicht (VII)	21

Der Vergleich der sozialen Plazierung der Familien der Sonderschule Fürth-Süd bei Anwendung eines einstufigen und eines multiplen Schichtindex hat folgendes Aussehen:

Tabelle 22: Vergleich der sozialen Plazierung der Familien der Sonderschule Fürth-Süd

Sozialschicht	Einstufiger Schichtindex	Multipler Schichtindex
	Anz.d.interv.Fam.	Anz.d.interv.Fam.
Randst.Sch.(I)	12	12
Unt.Untersch.(II)	4	4
Ob.U.Sch.(III)	1	1
Gesamt	17	17

Die Anwendung unterschiedlicher Verfahren zur sozialen Zuordnung brachte bei den interviewten Sonderfamilien der Sonderschule Fürth-Süd keine Unterschiede.

Die soziale Zuordnung der interviewten Sonderfamilien der Sonderschule Nürnberg - Motterstraße aufgrund des multiplen Schichtindex bestätigte nicht vollständig die Plazierung, die durch den Einzelindikator "väterlicher Beruf" vorgenommen worden war, wie aus Tabelle 23 ersichtlich ist.

Tabelle 23: Vergleich der sozialen Plazierung der Familien der SOS Nbg.-Motterstraße

Sozialschicht	Einstufiger Schichtindex	Multipler Schichtindex
	Anzahl der interv.Familien	
Ob.U.Sch.(III)	-	2
Unt.M.Sch. (IV)	13	11
Mittl.M.Sch.(V)	4	4
Gesamt	17	17

Zwei Sonderfamilien wurden bei Anwendung des multiplen Schichtindex der Oberen Unterschicht zugeordnet, die bei Einstufung durch die väterliche Berufstätigkeit der Unteren Mittelschicht zurechnen waren. Diese unterschiedliche Bewertung der sozialen Zugehörigkeit dürfte auf die Berücksichtigung der schulischen Ausbildung im Rahmen des multiplen Schichtindex zurückzuführen sein. Insgesamt blieben die Abweichungen aufgrund der unterschiedlichen Bewertungskriterien der sozialen Zuordnung auf diese beiden Familien beschränkt.

Die Einstufung nach objektiven Kriterien sollte durch die soziale Selbstzuordnung der interviewten Sonderfamilien ergänzt werden. Dabei konnte es sich lediglich um einen Versuch handeln, da ein siebenstufiges Schichtmodell, wie es der Studie zugrundeliegt, den Eltern nicht in Form einer Frage vorgelegt werden konnte, ohne sie zu überfordern. R. Dahrendorf hebt hervor, daß sich ein Gesellschaftsbild "nicht von selbst ergibt, sondern vom Einzelnen manches abverlangt." ¹⁾

Tabelle 24: Soziale Selbsteinstufung der interviewten Sonderfamilien

Soz.Schicht	SOS Nbg.-Mötterstr.		SOS Fürth-Süd	
	Familien	%-Anteil	Familien	%-Anteil
Oberschicht	-	-	-	-
Mittelsch.	14	82,4	12	70,5
Untersch.	3	17,6	4	23,5
Randst.Sch.	-	-	1	6,0
Gesamt	17	100	17	100

1) Dahrendorf, R.: Gesellschaft und Freiheit, a.a.O., S.165 / 166

Aufgrund der in Frage 7 des Elterninterviews vorgegebenen Kriterien der sozialen Zuordnung zählten sich 82,4 % der interviewten Eltern der Sonderschule Nürnberg - Motterstraße zur Mittelschicht, 3 Elternpaare rechneten sich der Mittelschicht zu. Bei den sich zur Mittelschicht zählenden Eltern handelt es sich um Angestellte und Beamte des einfachen und mittleren Dienstes, um Facharbeiter und Handwerksmeister.

Die Feststellung K.M.Boltes et.al. - "die Unfähigkeit, sich oder andere deutlich einzustufen, ist insbesondere bei jenen Personen groß, die im Statusaufbau unten stehen" ¹⁾ - , bestätigt sich auch bei den interviewten Sonderfamilien der Sonderschule Fürth - Süd, allerdings fand die Aussage, daß sich "die ganz unten liegenden doch meist auch selbst unten sehen," ²⁾ keine Bestätigung. Gerade die als randständig eingestuften Sonderfamilien zählten sich überwiegend zur Mittelschicht, von den 12 interviewten Familien der randständigen Schicht rechneten sich 10 zur Mittelschicht, je eine Familie zur Unter- bzw. randständigen Schicht. Während die Selbsteinstufung der Eltern der Sonderschule Nürnberg - Motterstraße weitgehend der objektiven sozialen Platzierung entsprach, bot sich bei den Eltern der Sonderschule Fürth-Süd, speziell bei jenen, die objektiv der randständigen Schicht zuzurechnen sind, ein umgekehrtes Bild.

1) Bolte - Kappe - Neidhardt: Soziale Schichtung, in: Bolte, K.M. (Hrsg.): Deutsche Gesellschaft im Wandel, Bd. 1, a.a.O., S.307

2) Bolte - Kappe - Neidhardt: Soziale Schichtung, a.a.O., S.308

Die soziale Selbstbewertung der Eltern wird in der Regel von einem Faktorenbündel beeinflusst. Dabei kann der elterlichen Einschätzung der finanziellen Lage besondere Bedeutung zukommen, weshalb eine derartige finanzielle elterliche Selbstbewertung durchgeführt wurde (Frage 2).

Tabelle 25 : Einschätzung der "Kassenlage" und elterliche Schichtzugehörigkeit

Antwortvorgabe	Mittelsch. Anzahl ^{x)}	Untersch. Anzahl ^{x)}	Randst.Schicht Anzahl ^{x)}
Kassenlage sehr gut	1	-	-
Kassenlage mittel	11	1	1
Kassenlage ungenügend	3	3	6
Kassenlage sehr schlecht	2	1	5
Gesamt	17	5	12

x) Väterliche und mütterliche Einschätzung waren identisch

Vergleicht man die soziale Selbsteinstufung der Eltern aus der randständigen Schicht mit der Beurteilung ihrer finanziellen Situation, so wird deutlich, wie schwierig die soziale Zuordnung fällt. Zehn der zwölf Familien dieser Schicht rechnen sich der Mittelschicht zu, während sie gleichzeitig ein wesentliches Merkmal der Angehörigen dieser Schicht, einen zufriedenstellenden Einkommensstatus, nicht empfinden. Bei den Mittelschichtfamilien geben 12 der 17 Familien ihre finanzielle Situation als gut bis mittelmäßig an.

Neben der finanziellen Situation schien die elterliche Bewertung der Wohngröße von Bedeutung.

Tabelle 26 : Elterliche Einschätzung der Wohngröße und Sozialschicht

Antwortvorgabe Wohnung ist:	Mittelsch.		Untersch.		Randst.Schicht	
	Anz.	%-Ant.	Anz.	%-Ant.	Anz.	%-Anteil
sehr groß	2	12	2	40	-	-
mittel groß	10	58	1	20	4	33
etwas klein	4	24	2	40	1	8
viel zu klein	1	6	-	-	7	59
Gesamt	17	100	5	100	12	100

70% der Mittelschichteltern empfinden ihre Wohnung als groß bzw. mittel groß. Bei den randständigen Familien sind es 67%, die die Wohnung als zu klein empfinden. Auch hier scheint die von den Eltern geschätzte Wohngröße nicht in Verbindung mit der sozialen Einstufung zu stehen.

Die durchschnittliche Wohngröße wie die personelle Auslastung sowie die durchschnittliche verfügbare Fläche je Familienmitglied sind je nach Sozialschicht unterschiedlich, wie Tabelle 27 zeigt (Frage 1).

Tabelle 27 : Durchschnittliche Wohngröße, Wohnungsauslastung und Sozialschicht

Wohnung/Personen	Mittelsch.	Untersch.	Randst.Schicht
Durchschn.qm-Fläche pro Wohnung	100 qm	114 qm	56 qm
Durchschn.Personen- auslastung pro W.	5.3 Pers.	8.6 Pers.	7 Pers.
Durchschn. qm-Fläche pro Person je Wohnung	19 qm	13 qm	8 qm

Die individuell im Durchschnitt je Wohnung verfügbare

qm-Fläche steigt mit der Schichtzugehörigkeit. Die "Durchschnittswohnung" der interviewten Sonderfamilie der Mittelschicht hat eine Fläche von 100 qm und ist mit 5 Personen belegt. Sie besteht aus einer Küche, einem WC innerhalb der Wohnung, einem Bad, je einem Wohn- und Schlafzimmer, aus zwei Kinderzimmern, einem Keller- und einem Speicherraum.

Die "Durchschnittswohnung" der Unterschichtfamilie mit einer Wohnfläche von 114 qm und 9 Personen, besitzt eine Küche, ein WC innerhalb der Wohnung, ein Bad, je ein Wohn- sowie ein Schlafzimmer, drei Kinderzimmer sowie einen Kellerraum. Die Wohnung befindet sich in einem nicht-modernisierten Altbau im Stadtinnern.

Die "Durchschnittswohnung" der randständigen Familie schließlich hat eine Fläche von ca. 56 qm und ist von 7 Personen bewohnt. Sie besitzt eine Küche, ein WC, in 7 Familien außerhalb, bei 5 Familien innerhalb der Wohnung, knapp die Hälfte aller Wohnungen (5 von 12) hat ein Bad, jede Wohnung besitzt ein Schlafzimmer, bei der Hälfte der Familien sind Wohn- und Schlafzimmer kombiniert. Im Durchschnitt weist jede Wohnung bei 5 Kindern nur ein Kinderzimmer auf, die Hälfte aller Wohnungen hat einen Kellerraum. Die Sonderfamilien der randständigen Schicht wohnen mit Abstand am ungünstigsten. Die durchschnittliche technische Ausstattung der Wohnung für den Nicht-Freizeit-Bedarf zeigt Tabelle 28 .

Tabelle 28 : Durchschnittliche technische Ausstattung der Wohnung für den Nicht-Freizeit-Bedarf und Sozialschicht

Technische Ausstattung	MS	US	R.Sch.
Staubsauger	+	+	1/2 +
Gas-Elektroherd	+	+	+
Waschmaschine	+	+	3/4 +
Geschirrspülmaschine	-	-	-
Kühlschrank	+	+	+
Tiefkühltruhe	+	1/2 +	1/3 +
Warmwasserboiler	+	+	1/2 +
Zentralheizung	+	-	-

+ = vorhanden, - = nicht vorhanden

Die technische Ausstattung für den Nicht-Freizeit-Bedarf ist in der Mittelschichtfamilie am umfangreichsten, es folgt die Familie aus der Unterschicht und schließlich die Familie aus der randständigen Schicht. Die technische Ausstattung könnte zumindest als ein indirektes Indiz für die finanzielle Situation gewertet werden, wobei nicht auszuschließen ist, daß gerade die randständige Familie, die finanziellen Möglichkeiten vorausgesetzt, arbeitssparende Haushaltsgeräte, schon angesichts der hohen Kinderzahl, vermehrt einsetzen würde.

Tabelle 29 zeigt die unterschiedliche Ausstattung der Wohnung für den Freizeitbedarf

Tabelle 29 : Technische Ausstattung für den Freizeitbedarf und Sozialschicht

Technische Ausstattung	MS	US	R.Sch.
Radio	+	+	+
Fernsehapparat	+	+	+
Plattenspieler	+	+	1/2+
Tonband	+	+	1/4+

+ = vorhanden, 1/2 + = zur Hälfte vorhanden

4.213 Elterliche Schulerwartungen und Sozialschicht

Zwischen der Schichtzugehörigkeit der Eltern und ihren schulischen Erwartungen wird ein Zusammenhang vermutet, der sich in der These, je höher die Sozialschicht, desto höher die schulischen Erwartungen, ausdrücken läßt und u.a. auch in der von Fr. Weidhardt dargestellten Übersicht über die elterlichen Schulziele bestätigt wird.

Tabelle 30: "Von den Eltern genanntes Schulziel für ihre Kinder"¹⁾

Beruf des Vaters	Genanntes Schulziel			
	Volksschule in %	Mittelsch. in %	Gymn. in %	Unentsch. in %
Höhere Beamte u. Angestellte	4.1	11.4	61.0	22.7
Selbständige	10.7	9.6	44.1	34.4
Mittl. und unt. Beamte u. Angest.	9.3	21.1	33.3	34.8
Arbeiter	24.5	14.3	11.6	47.6
Insgesamt	15.8	14.9	29.6	38.3

Der Zusammenhang zwischen elterlicher Sozialschicht und schulischen Erwartungen geht von der Situation des nichtbehinderten Kindes aus, eine Voraussetzung, die bei einem Teil der interviewten Sonderfamilien der randständigen Schicht nicht zu vermuten war. Dennoch sollte gerade trotz dieser schulischen Gegebenheiten geprüft werden, inwieweit das Bildungsisst mit dem Bildungssoll, d.h. den schulischen Erwartungen der Eltern, übereinstimmt. Dabei wurden die allgemeinen schulischen Erwartungen verstanden als die elterlichen Schulziele unter der Voraussetzung der Nichtbehinderung des Kindes oder zumindest unter der Annahme der Nichtbehinderung.

1) Weidhardt, Fr.: Die Junge Generation, in: Bolte, K.M. et al.: Deutsche Gesellschaft im Wandel, Bd. 2, a.a.O., S. 128

4.2131 Sozialschicht und allgemeine Schulerwartungen der Eltern

Die allgemeinen elterlichen Schulerwartungen, dargestellt an den elterlichen Schulzielen unter der Voraussetzung der Nichtbehinderung des Kindes, zeigt Tabelle 31. Die erhobenen Daten (Frage 23) wurden, um die elterlichen Aussagen nicht zu beeinflussen, durch eine "offene" Frage ermittelt.

Tabelle 31 : Schichtzugehörigkeit und schulische Erwartungen der interviewten Eltern

Sozialschicht	Sonderschule	Volkss.	Realsch.	Gymn.
Randst.Sch.	8	12	2	2
Unterschicht	-	8	2	-
Mittelschicht	-	4	8	22
Gesamt	8	24	12	24

Bei den Eltern der randständigen Schicht stehen die nicht-weiterführenden Schulen mit 83% aller Nennungen an der Spitze der schulischen Erwartungen. Lediglich in "Ausnahmefällen" erwarten die Eltern den Besuch der Realschule (8.5%) oder des Gymnasiums (8.5%). Die Eltern der Unterschicht konzentrieren sich in ihren schulischen Erwartungen ebenfalls auf nicht-weiterführende Schulen und erwarten zu 80% den Besuch der Volksschule. Der Schwerpunkt der schulischen Erwartungen der Mittelschichteltern liegt mit 64% beim Gymnasium, mit 24% folgt die Realschule, so daß der Gesamtanteil der weiterführenden Schulen 88% beträgt. Nur 12% der Eltern erwarten den Besuch der Volksschule.

Nach G.Seelig lassen sich "an kleinem Datenmaterial

gewöhnlich nur Selbstverständlichkeiten beweisen." ¹⁾ Zur Berechnung der χ^2 -Signifikanz erscheint deshalb eine Umgruppierung der Daten in Form der Kreuztabelle nötig, wenngleich das Datenmaterial bescheiden in seiner Aussagefähigkeit bleibt.

Tabelle 32 : Sozialschicht und schul.Erwartungen der Eltern

Sozialschicht	Weiterführende Schulen	Nichtweiterführende Schulen
Mittelschicht	30	4
Untere Schichten	6	28
Gesamt	36	32

$\chi^2 = 32$, $df=1$, $p = 0.001$, $\phi_{corr}: 0.79$

Arbeitshypothese: Je höher die Sozialschicht, desto höher die schulischen Erwartungen der Eltern

Nullhypothese H_0 : Verteilung der elterlichen Erwartungen ist zufällig .

Aufgrund der Datenverteilung in der Kreuztabelle ist $\chi^2 = 32$, bei $df=1$ ist $p=0.001$. Das Ergebnis besagt, daß die Nullhypothese nur mit einer Wahrscheinlichkeit von 0.1% bestätigt, d.h. mit 99.9%-iger Wahrscheinlichkeit zurückgewiesen wird. Dementsprechend ist die Arbeitshypothese mit 99.9%-iger Sicherheit als nicht zufällig zu betrachten.

Der Korrelationskoeffizient ϕ stellt ein Maß für die Stärke des Zusammenhangs zwischen zwei Variablen dar. G.Seelig fordert, daß die Vierfelderkorrelation nur berechnet werden darf, "wenn in jedem der Felder mindestens fünf Fälle vorhanden sind." ²⁾ Auch

1) Seelig, G.: Praxis empirischer Untersuchungen, Braunschweig, 1973, S. 151

2) Seelig, G.: Praxis ..., a.a.O., S. 153

Haseloff-Hoffmann weisen darauf hin, daß der Phi-Koeffizient nicht verwendet werden darf, "wenn eine der Häufigkeiten...sehr niedrig ist."¹⁾ Es erschien deshalb erforderlich, den korrigierten Phi-Wert (=interspezifischer Assoziationskoeffizient²⁾) anzuwenden, der mit 0.79 auf einen relativ intensiven Zusammenhang zwischen der Sozialschicht und den elterlichen Erwartungen hinweist.

Die Erwünschtheit des Sonderschulbesuchs kann evtl. auch ein Hinweis für die elterlichen Erwartungen gewertet werden. Liegt der Sonderschulbesuch im Rahmen der elterlichen Schulerwartungen, so wird der tatsächliche Besuch dieser Schule nicht unerwünscht sein, erwarten die Eltern "mehr" als Sonderschulbesuch, so wird der Besuch dieser Schulform unerwünscht sein. Arbeitshypothese: Mit steigender Sozialschicht wird der Sonderschulbesuch in zunehmendem Maße "unerwünscht sein."

Nullhypothese H_0 : Datenverteilung und Zusammenhang zwischen Sozialschicht und Erwünschtheit des Sonderschulbesuchs sind zufällig.

Tabelle 33 : Sozialschicht der Eltern und Erwünschtheit des Sonderschulbesuchs

Sozialschicht	Sonderschulbesuch unerwünscht	Sonderschulbesuch erwünscht
Mittelschicht	32	2
Untere Schichten	24	10
Gesamt	56	12

$$\chi^2 = 6.5, \text{ df} = 1, p = 0.025, \phi_{\text{corr}} = 0.7$$

Die Nullhypothese wird nur mit einer Wahrscheinlichkeit von 2% bestätigt, d.h. mit 98%-iger Wahrscheinlichkeit

1) Haseloff-Hoffmann : Kleines Lehrbuch der Statistik, a.a.O., S. 103

2) Siehe Schrader, A.: Einführung in die empirische Sozialforschung, a.a.O., S. 182/183

abgelehnt, infolgedessen ist die Arbeitshypothese mit 98%-iger Sicherheit als nicht zufällig zu betrachten. Der korrigierte Korrelationskoeffizient ϕ weist mit 0.7 auf einen relativ starken Zusammenhang zwischen beiden Variablen hin. Die im Zusammenhang mit der Wahl des Schulziels vermutete Beziehung zwischen Schichtzugehörigkeit und schulischen Erwartungen der Eltern scheint sich auch im Hinblick auf die Erwünschtheit des Sonderschulbesuchs und der elterlichen Sozialschicht zu bestätigen.

Die elterlichen Schulerwartungen wie die Bewertung des Sonderschulbesuchs i.S.von erwünscht bzw.unerwünscht, sind im Hinblick auf die Einschätzung des Anspruchsniveaus der einzelnen Schultypen zu sehen. Die Eltern sollten eine Rangordnung von Sonder-, Volks-, Realschule und Gymnasium entsprechend des von ihnen vermuteten Anforderungsniveaus dieser Schulen vornehmen (Frage 22). Aufgrund der je nach Sozialschicht sehr unterschiedlichen Vorstellungen über das gesamte Schulsystem wie über einzelne Schultypen, ist ein derartiger Vergleich nicht unproblematisch.

Tabelle 34 : Sozialschicht der Eltern und Bewertung des Anspruchsniveaus der einzelnen Schultypen

Sozialschicht der Eltern	Größte Anfor- Mittl.Anfo. Ger.Anfo. weiß derungen nicht								
	Gymn.Realsch.VS		Rsch.VS		SOS VS		SOS		
Randst.Schicht	16	6	2	-	12	14	-	4	42
Unterschicht	6	4	-	2	4	4	-	6	14
Mittelschicht	30	4	-	18	20	4	10	30	20

Bei den Randständigen beträgt der Anteil der "Weiß

nicht" 43.5%, in der Unterschicht konnten nur 65% und in der Mittelschicht 85.3% aller Eltern eine Einteilung sämtlicher Schultypen nach den von ihnen vermuteten Anspruchsniveaus vornehmen. Der hohe Anteil der "Weiß nicht" bei den Angehörigen der unteren Schichten läßt auf die geringe Vertrautheit mit dem gesamten Schulsystem und der dadurch hervorgerufenen Schwierigkeiten der Einordnung einzelner Schultypen schließen. Die beträchtlichen Unterschiede in der Ausfallquote erschweren den Vergleich zwischen den einzelnen Sozialschichten.

90% der Mittelschichteltern halten die Anforderungen der Sonderschule für gering, 60% der Eltern empfinden die Volksschule und 53% die Realschule als mittelschwer, 88% gehen davon aus, daß das Gymnasium die höchsten Ansprüche an die Schüler stellt.

Bei den Angehörigen der Unterschicht halten 60% der Eltern das Anspruchsniveau der Sonderschule für bescheiden, 40% halten die Volks- und 20% die Realschule als mittelschwer, 40% der Eltern vermuten, daß die Realschule und 60%, daß das Gymnasium die höchsten Anforderungen stellt.

In der randständigen Schicht sind es schließlich 16.6% der Eltern, die die Anforderungen der Sonderschule als gering empfinden, 50% halten die Volksschule als mittelschwer, 25% der Eltern gehen davon aus, daß die Realschule und 66%, daß das Gymnasium die höchsten Anforderungen stellt.

4.2132 Die Planung der schulischen Erwartungen

Zwischen der Planung der schulischen Ziele bzw. Erwartungen und der elterlichen Schichtzugehörigkeit wird ein Zusammenhang vermutet.

Arbeitshypothese : Je höher die elterliche Sozialschicht, desto häufiger die Planung der schulischen Laufbahn des Kindes.

Nullhypothese: Aufgrund der Zufälligkeit des erhobenen Datenmaterials kann die Arbeitshypothese nicht signifikant bestätigt werden.

Tabelle 35 : Planung der Schullaufbahn des Kindes
und elterliche Sozialschicht (Fragen 25/26)

Sozialschicht	Keine Planung	Elterl. Planung
Mittelschicht	26	8
Unt. Schichten	22	12
Gesamt	48	20

$$\chi^2 = 1,132, df = 1, p = 0.30$$

Mit einer Wahrscheinlichkeit von 30% ist die Datenverteilung zufällig, d.h. für die Aufrechterhaltung der Arbeitshypothese sprechen nur 70%, die Arbeitshypothese kann folglich nicht als bestätigt angesehen werden.

4.2133 Die Verbindlichkeit der Schulerwartungen

Einen Hinweis für die Verbindlichkeit der elterlichen Schulerwartungen könnten die Sanktionsmaßnahmen bei Nichterfüllung der Erwartungen aufzeigen. Die Beantwortung dieser Frage setzt jedoch voraus, daß den Eltern der Schulbesuch des Kindes nicht gleichgültig erscheint. Tabelle 36 weist auf die elterlichen Ein-

stellungen zum Schulbesuch des Kindes unter Berücksichtigung der Sozialschicht hin(Frage 30).

Tabelle 36 : Elterliche Einstellung zum Schulbesuch des Kindes und Sozialschicht

Sozialschicht der Eltern	Art des Schulbesuchs ist	
	gleichgültig	nicht gleichgültig
Mittelschicht	-	34
Unterschicht	2	8
Randst.Schicht	8	16

Bei allen Eltern der Mittelschicht besteht Interesse an der Art des kindlichen Schulbesuchs. Die Angehörigen der Unterschicht sind zu 80%, jene der randständigen Schicht zu 66.6% daran interessiert, welche Schulform das Kind besucht. Das Interesse an der Art des Schulbesuchs nimmt mit "sinkender" Sozialschicht ab.

Die Frage nach einem Zusammenhang zwischen Sozialschicht und Art der elterlichen Sanktionsmaßnahmen bei Nichterfüllung der schulischen Erwartungen versucht Tabelle 37 (Auswertung von Frage 37) zu beantworten.

Tabelle-37 : Nichterfüllung schulischer Erwartungen, elterliche Reaktionen und Sozialschicht

Sozialschicht	Üben, Nachhilfe, verstärkte Schulkontakte		Schlagen, Schimpfen
	Üben	Nachhilfe, verstärkte Schulkontakte	
Mittelschicht	38		8
Untere Schichten	22		18

$$\text{Chi}^2 = 7.98, \text{df} = 1, p = 0.01, \text{phi}_{\text{corr}} = 0.42$$

Arbeitshypothese : Mittelschichteltern werden auf Nichterfüllung der schulischen Erwartungen mehr durch

Belehren des Kindes, verstärkten Üben und zusätzlichen Nachhilfeunterricht reagieren, im Gegensatz zu den Angehörigen der unteren Schichten, die

in verstärktem Maße Schimpfen und Schlagen als Sanktionsmittel einsetzen werden.

Nullhypothese: Der Zusammenhang zwischen der Art der elterlichen Sanktionsmittel und der Sozialschicht ist zufällig.

Die Nullhypothese wird mit 99%-iger Wahrscheinlichkeit abgelehnt, d.h. der vermutete Zusammenhang ist mit 99%-iger Sicherheit nicht zufällig. Allerdings ist die Stärke des Zusammenhangs $\phi_{\text{corr}} = 0.42$ nicht besonders ausgeprägt.

Es erscheint allerdings zweifelhaft, wenn von den elterlichen Sanktionsmitteln direkt auf die Verbindlichkeit der elterlichen Erwartungen übergegangen würde. Die elterlichen Sanktionsmaßnahmen sagen wenig darüber aus, ob den Erwartungen Soll-, Kann- oder Muß.-Vorschriften zugrundeliegen. Auch erscheint es keineswegs sicher, Erziehungsmittel wie Schlagen oder Schimpfen als Ausdruck stärkeren elterlichen Erziehungsdruckes zu bewerten als verstärktes Üben und erhöhte elterliche Leistungsanforderungen, die für das betroffene Kind nicht geringere Frustrationserlebnisse bedeuten können.

Tabelle 38 zeigt wie die Eltern bei "Sitzenbleiben" des Kindes als einer speziellen Form der Nichterfüllung schulischer Erwartungen reagieren.

Tabelle 38: Elterliche Reaktionen bei "Sitzenbleiben" des Kindes und Sozialschicht

Sozialschicht	Üben, Nachhilfe, verstärkte Schulkontakte	Schlagen, Schimpfen
Mittelschicht	38	8
Unt. Schichten	16	22

$\chi^2 = 13.0$, $df = 1$, $p = 0.001$, $\phi_{\text{corr}} = 0.51$

Auch hier bestätigt sich die Vermutung, daß die Mittelschichteltern weniger das Schlagen und Schimpfen als Lösungsmöglichkeiten von Schulver-
sagen betrachten als Angehörige der unteren Schichten.

Eine Zusammenfassung der elterlichen Reaktionen auf die beiden unterschiedlichen Beispiele der Nichterfüllung schulischer Erwartungen (gemeinsame Auswertung der Fragen 37 u.38) bestätigt die Vermutung eines Zusammenhangs zwischen der elterlichen Sozialschicht und den unterschiedlichen Reaktionen der Eltern bei Nichterfüllung der schulischen Erwartungen.

Tabelle 39 : Elterliche Reaktionen bei Nichterfüllung schulischer Erwartungen und Sozialschicht

Sozialschicht	Üben, Nachhilfe, verstärkte Schulkontakte	Schlagen, Schimpfen
Mittelschicht	76	16
Unt.Schichten	38	40

$$\chi^2 = 23.9, df=1, p=0.001, \phi_{corr}=0.47$$

4.214 Der Sonderschulbesuch als Erfüllung bzw. Nichterfüllung schulischer Erwartungen

Von den allgemeinen schulischen Erwartungen der interviewten Eltern, die unter der Annahme der Nichtbehinderung des Kindes angegeben wurden, sind die speziellen Erwartungen im Hinblick auf die Lernbehinderung des Kindes zu unterscheiden. Für die Anpassung der Eltern erscheint es von wesentlicher Bedeutung, inwieweit die Sonderschulsituation tatsächlich als eine spezielle Schulsituation gesehen wird. Wird der Zusammenhang zwischen Lernbe-

hinderung und Sonderschulbesuch erkannt, dann könnte die Sonderschule als eine dem Kind adäquate Schulform empfunden werden, wird der Zusammenhang jedoch nicht wahrgenommen oder verdrängt, so kann die schulische Situation des Behinderten nicht als eine "Besonderheit" und mit dem Maßstab des Nicht-behinderten beurteilt werden.

Arbeitshypothese: Mit steigender Sozialschicht der Eltern geht eine zunehmende Bereitschaft einher, die Sonderschule als die leistungsadäquate Schulform des Kindes zu erkennen.

Die Überprüfung der Arbeitshypothese erfolgte durch Auswertung von Frage 24, wonach die Eltern angeben sollten, ob das betreffende Kind nach ihrer Meinung besser in der Volks- oder Sonderschule aufgehoben sei.

Tabelle 40: Elterliche Zustimmung bzw. Ablehnung des Sonderschulbesuchs u. Sozialschicht

Sozialschicht	Zustimmung zum Sonderschulbesuch	Ablehnung des Sonderschulbesuchs
Mittelschicht	22	12
Unterschicht	6	4
Randst. Schicht	14	10

$$\text{Chi}^2 = 0.30, \text{ df} = 2, \text{ p} = 0.90$$

Nullhypothese : Mit steigender Sozialschicht geht keine steigende Bereitschaft der Eltern einher, die Sonderschule als die leistungsadäquate Schulform des Kindes anzuerkennen, da die Datenverteilung als zufällig anzusehen ist.

Da $p = 0.90$, d.h. die Nullhypothese mit 90% Wahrscheinlichkeit nicht zufällig ist, kann die Arbeitshypothese - mit nur 10%-iger Sicherheit - nicht aufrechterhalten und als bestätigt gewertet werden.

Bei den Mittelschichteltern gehen 35% davon aus, daß die Volksschule die für das Kind geeignete Schulform sei, wobei diese Eltern vermuten, daß ihr Kind eben nicht lernbehindert sei. Bei den Eltern der Unterschicht sind es 60%, bei den Eltern der randständigen Schicht 58%, die die Sonderschule als die leistungsadäquate Schulform des Kindes sehen.

Die elterliche Beurteilung der Qualität der Ausbildung in der Sonderschule kann wesentlich zur elterlichen Gesamtbewertung der Sonderschule wie der Erfüllung ihrer speziellen Sonderschulerwartungen beitragen. (Frage 50).

Arbeitshypothese: Mit zunehmender Sozialschicht werden die Eltern die Qualität der Sonderschulausbildung als defizitär im Hinblick auf die Anforderungen des "nach-schulischen" Lebens wie Beruf bewerten.

Nullhypothese: Da Datenverteilung zufällig, kann von dem vermuteten Zusammenhang zwischen Sozialschicht der Eltern und Bewertung der Sonderschulausbildung nicht ausgegangen werden.

Tabelle 41: Elterliche Beurteilung der Qualität der Sonderschulausbildung und Sozialschicht

Sozialschicht	SOS-Ausbildung	
	ungenügend	genügend
Mittelschicht	20	14
Untere Schichten	8	26
Gesamt	28	40

$$\chi^2 = 8.8, df = 1, p = 0.01, \phi_{corr} = 0.43$$

Da $p = 0.01$ wird die Nullhypothese nun zu 1% bestätigt, d.h. die Arbeitshypothese, mit 99%-iger Wahr-

scheinlichkeit als nicht zufällig betrachtet.
Der Korrelationskoeffizient $\phi_{\text{corr}} = 0.43$
weist jedoch darauf hin, daß die Stärke des Zusammenhangs zwischen beiden Variablen nicht sehr ausgeprägt ist.

Die positive Bewertung der Ausbildung der Sonderschule für die Anforderungen des nach-schulischen Lebens nimmt mit steigender Sozialschicht der Eltern ab. Während bei den Angehörigen der Mittelschicht 56% die Ausbildung ablehnten, sind es in der Unterschicht "nur" 40%, in der randständigen Schicht lediglich 17%. Diese Tendenz scheint daraufhinzuweisen, daß die nachschulischen Ansprüche und Erwartungen, besonders im Hinblick auf den Beruf des Kindes, mit sinkender Sozialschicht zusehends bescheidener werden.

Einen weiteren Hinweis, inwieweit die Eltern den Sonderschulbesuch des Kindes als "erwartungsgemäß" bewerten, kann die erste Reaktion im Zusammenhang mit der Überweisung in die Sonderschule andeuten (Frage 40). Eltern, die den Sonderschulbesuch im Einklang mit den schulischen Erwartungen sehen, werden die Überweisung in die Sonderschule nicht als Schock, Enttäuschung oder Niedergeschlagenheit empfinden. Eltern, deren Erwartungen mit dem Sonderschulbesuch "unvereinbar" erscheinen, werden enttäuscht, niedergeschlagen oder schockiert sein.

Arbeitshypothese : Mit steigender Sozialschicht der Eltern nimmt die Enttäuschung über den Sonderschulbesuch des Kindes zu.

Nullhypothese : Der vermutete Zusammenhang zwischen Sozialschicht der Eltern und deren Enttäuschung über den Sonderschulbesuch ist zufällig.

Tabelle 42 : Erste elterliche Reaktion auf den Sonderschulbesuch des Kindes und Sozialschicht

Sozialschicht der Eltern	Die Eltern sind	
	enttäuscht, schockiert	nicht enttäuscht, (nicht enttäuscht)
Mittelschicht	30	4
Untere Schichten	12	22
Gesamt	42	26

$$\chi^2 = 22.16, df = 1, p = 0.001, \phi_{corr} = 0.69$$

Da $p = 0.001$ wird die Arbeitshypothese mit einer Sicherheit von 99.9% bestätigt, d.h. sie ist nicht zufällig. Der Korrelationskoeffizient $\phi_{corr} = 0.69$ weist auf einen relativ ausgeprägten Zusammenhang zwischen der Sozialschicht und der elterlichen Aufnahme des Sonderschulbesuchs hin.

Bei den Eltern der randständigen Schicht sind es 66.6%, die den Sonderschulbesuch des Kindes nicht als Enttäuschung empfinden, sondern begrüßen. Bei den Eltern der Unterschicht begrüßen 60% den Sonderschulbesuch, obwohl er den eigentlichen Schulerwartungen zuwiderläuft. Bei den Mittelschichteltern sind es 12%, die den Sonderschulbesuch des Kindes nicht als Enttäuschung oder Schock empfunden haben, sondern diese Schulform ausdrücklich begrüßen. Die überwiegende Mehrheit der Eltern (88%) zeigt sich schockiert, enttäuscht und niedergeschlagen.

Die Diskussion der schulischen Erwartungen unter Berücksichtigung der elterlichen Schichtzugehörigkeit zeigt die folgenden Schwerpunkte :

1. Die interviewten Mittelschichteltern gehen von höheren schulischen Erwartungen aus als die Angehörigen der beiden unteren Schichten.

2. Der Sonderschulbesuch stellt bei Mittelschicht-
eltern eine Nichterfüllung der schulischen Er-
wartungen dar. Die erste elterliche Reaktion,
vornehmlich durch Enttäuschung und Niederge-
schlagenheit gekennzeichnet, bestätigt diese An-
nahme. Wenn Mittelschichteltern dennoch Über-
wiegend (zu 65%) dem Sonderschulbesuch des Kindes
zustimmen, so könnte sich darin eine spezielle
Berücksichtigung der "Andersartigkeit" des lern-
behinderten Familienmitgliedes äußern.
3. Bei den befragten Eltern aus der Unterschicht kon-
zentrieren sich die schulischen Erwartungen auf
den Besuch von Volks- und "ealschule. Der hohe
Anteil von 80% der Eltern, der den Sonderschul-
besuch für unerwünscht empfindet, spricht für
die Vermutung, daß der Besuch dieser Schulform
als Nichterfüllung schulischer Erwartungen gewer-
tet wird. Andererseits halten 60% der Eltern
die Sonderschule für die geeignetste Schulform,
obwohl sie davon ausgehen, daß ihre Kinder nicht
lernbehindert sind. Ferner nehmen 60% der Eltern
an, daß die Sonderschulausbildung im Hinblick auf
"nach-schulische" Anforderungen ausreichend sei ;
dies scheint im Widerspruch zu ihren schulischen
Erwartungen zu stehen. Die elterliche Haltung er-
scheint zumindest nicht eindeutig.
4. Gemessen an ihren schulischen Erwartungen stellt
der Sonderschulbesuch für 66% der befragten Eltern
der randständigen Schicht eine Nichterfüllung der
schulischen Erwartungen dar. Diese Annahme scheint
dadurch bestärkt zu werden, daß ebenfalls 66% der
Eltern den Sonderschulbesuch für unerwünscht
halten. Andererseits sehen 58% der Eltern in der

Sonderschule die leistungsadäquate Schulform für die Ausbildung ihrer Kinder, obwohl sie , gleich den Eltern der Unterschicht, eine Lernbehinderung der Kinder ausschließen. 83% der Eltern halten die Sonderschulbildung für ausreichend angesichts der beruflichen Anforderungen, 66% der Eltern begrüßen den Sonderschulbesuch, obwohl sie sicher sind, daß das Kind aufgrund seines Leistungsvermögens gerade nicht in diese Schulform kommen sollte. Die Haltung der Eltern der randständigen Schicht scheint ebenso wenig eindeutig im Hinblick auf die schulischen Erwartungen wie jene der Unterschichteltern.

4.215 Elterliche Anpassung an den Sonderschulbesuch und Sozialschicht

Es gilt die Vermutung zu überprüfen, inwieweit sich Mittelschichteltern angesichts des Sonderschulbesuchs des Kindes aktiv, die Eltern der unteren Schichten passiv anpassen.

Mittelschichteltern zeigen als erste Anpassungsreaktion an den Sonderschulbesuch des Kindes überwiegend Enttäuschung (88%), Eltern der unteren Schichten reagieren zu 66% weder enttäuscht noch schockiert. Es ist deshalb zu vermuten, daß^{sich}, Sollten sich Mittelschichteltern tatsächlich aktiv anpassen, die interviewten Eltern aus der Mittelschicht häufiger in Form einer Übergangsphase auf den Sonderschulbesuch einstellen als Eltern der unteren Schichten. Die Nullhypothese geht von der Zufälligkeit eines Zusammenhangs zwischen der elterlichen Sozialschicht und der Häufigkeit einer "Inanspruchnahme" eines Anpassungszeitraums aus.

Tabelle 43 : Elterliche Sozialschicht und Häufigkeit von Anpassungsphasen an den Sonderschulbesuch (Frage 41)

Sozialschicht	Eltern benötigen	
	eine Übergangsphase	keine Übergangsphase
Mittelschicht	24	10
Untere Schichten	9	25

$\chi^2 = 13.2$, $df = 1$, $p = 0.1$, $\phi_{corr} = 0.45$

Da $p = 0.1$ wird die Arbeitshypothese bestätigt, d.h. die Datenverteilung ist nicht zufällig.

Wichtiger als das Vorliegen einer elterlichen Anpassungsphase erscheint die Frage, ob und inwieweit sich die elterliche Haltung während einer Anpassungsphase gegenüber der Institution Sonderschule verändert hat. Es wäre denkbar, daß sich gerade bei Mittelschichteltern aufgrund der täglichen Erfahrungen mit der Sonderschule ein "Meinungsumschwung" gebildet hat, der bei den Angehörigen der unteren Schichten, aufgrund bereits vorhandener Sonderschulerfahrungen, kaum in gleicher Häufigkeit zu erwarten ist.

Die Haltung der Eltern gegenüber der Sonderschule, ehe das lernbehinderte Kind, das "Mituntersuchungsobjekt" der Untersuchung ist, diese Schulform besuchte, zeigt Tabelle 44.

Tabelle 44 : Sozialschicht der Eltern und "ursprüngliche" Haltung zur Sonderschule (Frage 43)

Sozialschicht	positive Haltung	neg. Halt.	keine Meinung
Mittelschicht	16	18	-
Untere Schichten	22	6	6

Bei den Mittelschichteltern überwiegt mit 53% knapp die negative Einstellung zur Sonderschule. Die

negative Haltung wurde auf die "unangepaßten" sozialen Verhaltensweisen der Sonderschüler und auf das gesellschaftlich negative Sonderschulimage zurückgeführt.

Bei den Eltern der unteren Schichten überwiegt die positive Beurteilung der Sonderschule. Eine Minderheit (17.6%) besitzt eine negative Meinung, die von der gesellschaftlichen Ablehnung von Sonderschule und -schüler getragen wird ; ebenfalls knapp 18% der Eltern sind "meinungslos".

Mittelschichteltern begründen ihre positive Einstellung dadurch, daß sie die Sonderschule als eine notwendige Spezialschule für Lernbehinderte schätzen. Eltern der unteren Schichten, die eine positive Meinung gegenüber der Sonderschule äußern, gehen davon aus, daß das Bildungsangebot der Sonderschule in qualitativer Hinsicht letztlich jenem der Volksschule entspreche und insofern auch keine qualitativen Unterschiede zwischen Volks- und Sonderschule bestehen würden. Sonder- und Volksschule werden von den Eltern gleichgesetzt.

Die Tabelle 45 zeigt den "elterlichen Meinungsumschwung" aufgrund vermehrter Kontakte zur Sonderschule.

Tabelle 45 : Entwicklung der elterlichen Haltung zur Sonderschule und Sozialschicht

Sozialschicht der Eltern	Pos. Meinung		Neg.Meinung		Keine Meinung	
	vor	nach	vor	nach	vor	nach
	SOS-Besuch		SOS-Besuch		SOS-Besuch	
Mittelschicht	16	26	18	8	-	-
Unt.Schichten	20	28	6	6	6	-

Die positive Einschätzung der Sonderschule nimmt mit der Häufigkeit der Kontakte in allen Sozialschichten zu.

Der Anteil der Mittelschichteltern mit positiver Bewertung steigt von 47% auf 76%, wobei die positive Haltung durch das spezielle Bildungsangebot der Sonderschule begründet wird. Die Eltern haben sich insofern der Lernbehinderung "aktiv" angepaßt als sie ursprünglich hohe Schülernerwartungen dem Leistungsvermögen des Kindes entsprechend reduziert haben, wodurch, verstärkt durch Schulkontakte, auch die Einstellung zur Sonderschule selbst modifiziert wurde.

Die positive Beurteilung der Sonderschule durch die Eltern der unteren Schichten ist nicht auf eine Anerkennung der Lernbehinderung und damit nicht auf eine Anpassung an die Lernbehinderung zurückzuführen. Mit 82% der gesamten Elternschaft liegt der Anteil jener Eltern, die die Sonderschule positiv bewerten noch höher als bei den Eltern der Mittelschicht. Der Sonderschulbesuch wird nicht als Ausdruck der Lernbehinderung des Kindes, sondern als Auswirkung gesellschaftlicher Schlechterstellung aufgrund des Obdachlosenstatus gesehen. Sonderschulbesuch wird insofern als ein unveränderliches "Schicksal" betrachtet, als die "Außenwelt", d.h. die Nicht-Obdachlosen, als mächtiger angesehen werden; dies gilt insbesondere für die Volksschule und die Schulbehörden, die eine Einweisung in die Sonderschule in der Regel veranlassen. Sonderschulbesuch erhält den Charakter gesellschaftlicher Zurücksetzung und Bestrafung. Die elterliche Anpassung wird soweit vorangetrieben, daß die Kinder häufig selbst von den Eltern im ersten Schuljahr in der Sonderschule angemeldet werden, ohne daß die Lernbehinderung der Kinder bereits sicher ist. Mit der Empfindung einer gesellschaftlichen Benachteiligung, der man machtlos

gegenüberzustehen scheint, erfolgt eine Reduktion von Bildungsansprüchen und eine mehr oder minder vollständige Anpassung an das Ausbildungsniveau der Sonderschule. Die Eltern resignieren gegenüber einem empfundenen Druck von "oben", sie resignieren auch im Hinblick auf schulische, berufliche wie gesellschaftliche Anforderungen. Insofern scheint das passive Moment die Form der elterlichen Anpassung erheblich zu beeinflussen. Unter diesem Aspekt wird auch ursprünglich hohe Zustimmung zu dem Sonderschulbesuch, wenngleich den Erwartungen zuwiderlaufend, verständlich.

Das Akzeptieren des Sonderschulbesuchs kann nicht mit der elterlichen Zufriedenheit über den Besuch dieser Schulform durch ein Familienmitglied gleichgesetzt werden, andererseits gibt die Sonderschulzufriedenheit einen Hinweis der Richtung der elterlichen Anpassung.

Tabelle 46 : Sonderschulzufriedenheit der Eltern
und Sozialschicht

Sozialschicht	Mit SOS-Besuch zufrieden	Mit SOS-Besuch unzufrieden
Mittelschicht	16	18
Unterschicht	8	2
Randst.,Schicht	20	4

Bei den Eltern der Mittelschicht sind es 47%, in der Unterschicht 80% und in der randständigen 83%, die mit dem Sonderschulbesuch des Kindes zufrieden sind, d.h. mit sinkender Sozialschicht steigt die Sonderschulzufriedenheit der Eltern. Nachdem die Eltern der unteren Schichten überwiegend die Sonderschule nicht im Rahmen ihrer Bildungsziele sehen, scheint hier ein weiteres Indiz für die Reduktion der Ansprüche aufgrund passiver Anpassung vorzuliegen. Diese Reduktion

ursprünglich höherer schulischer Erwartungen erschein-
t umso erstaunlicher, nachdem die Eltern,
im Gegensatz zur Mehrzahl der Interviewpartner aus
der Mittelschicht, von einer Nichtbehinderung ihrer
Kinder ausgehen.

Sämtliche Eltern, unbeschadet ihrer Sozialschicht ,
gehen davon aus (Frage 29), daß konstante elterliche
Mitarbeit in den schulischen Belangen des Kindes eine
Rückkehr von der Sonder- in die Volksschule ermögli-
chen könnte. Allerdings räumen nur 12 der 34 Inter-
viewpartner der Mittelschicht eine derartige Ent-
wicklung für ihr behindertes Kind ein. Sie gehen in
der Mehrzahl von einer derart gravierenden Behinderung
ihres Kindes und zum Teil auch von unüberwindlichen
Hemmnissen in der Schulorganisation aus, daß sie eine
Rücküberweisung ihres Kindes von der Sonder- in die
Volksschule ausschließen. Dennoch versuchen auch diese
Eltern ihre Kinder so gut wie möglich zu fördern,
damit sie zumindest in der Sonderschule ansprechende
Zensuren erreichen.

Die Eltern der unteren Schichten schließen eine
Überweisung ihrer Kinder von der Sonder- in die Volks-
schule aufgrund des Obdachlosenimages aus. Dement-
sprechend erhält die Entwicklung eines derartigen
Bildungsziels im Gegensatz zu den Mittelschicht-
eltern keine Aktualität.

Einen weiteren Hinweis über das elterliche Anpassungs-
verhalten könnten die elterlichen Bemühungen um
das lernbehinderte Kind im Vergleich zu den nicht-
behinderten Familienmitgliedern darstellen(Frage 70).
Arbeitshypothese : Mittelschichteltern werden sich
als Ausdruck aktiver Anpassung verstärkt um das

lernbehinderte Kind bemühen, um dessen Rollen- und Leistungsdefizit zu minimieren, Angehörige der unteren Schichten werden sich nicht verstärkt um das lernbehinderte Familienmitglied bemühen.

Tabelle 47 : Sozialschicht der Eltern und Bemühungen um das behinderte Kind im Vergleich zu den nichtbehinderten Familienmitgliedern

Sozialschicht	Eltern bemühen sich um das lernbehinderte Kind	
	verstärkt	nicht verstärkt
Mittelschicht	24	10
Untere Schichten	8	26

$$\chi^2 = 15.2, df = 1, p = 0.001, \phi_{\text{corr}} = 0.5$$

Nullhypothese : Verteilung der Daten und damit Zusammenhang zwischen Sozialschicht und Intensität der elterlichen Bemühungen sind zufällig.

Für die Aufrechterhaltung der Nullhypothese spricht ~~nur~~ eine Wahrscheinlichkeit von 0.1%, d.h. die Arbeitshypothese und der darin vermutete Zusammenhang sind nicht als zufällig zu betrachten.

Ein ähnliches Ergebnis wurde bei Beantwortung der Frage, inwieweit die Eltern den Eindruck haben, daß sie sich um ein Familienmitglied besonders "kümmern" müssen und worin die Ursache der verstärkten Bemühungen zu suchen seien, erwartet (Frage 89) . Arbeitshypothese : Mittelschichteltern werden die Lernbehinderung eines Familienmitgliedes häufiger als Angehörige der unteren Schichten zum Anlaß nehmen, sich um das behinderte Kind verstärkt zu bemühen. Die Nullhypothese H_0 geht wiederum von der Zufälligkeit der erhobenen Daten und der Zufälligkeit der Beziehung zwischen den beiden Variablen aus.

Tabelle 48 : Sozialschicht und elterliche Bemühungen
um das lernbehinderte Kind

Sozialschicht der Eltern	Die Eltern befassen sich mit dem lbh. Kind beson- nicht besonders	
	ders	
Mittelschicht	24	10
Untere Schichten	6	28

$$\chi^2 = 16.4, df = 1, p = 0.001, \phi_{\text{corr}} = 0.59$$

Mit 99.9%-iger Sicherheit wird die Arbeitshypothese bzw. der vermutete Zusammenhang zwischen elterlicher Sozialschicht und der Intensität der Bemühungen um das lernbehinderte Kind als nicht zufällig bestätigt.

Insgesamt scheint zumindest tendenziell bei Mittelschichteltern die Form der aktiven Anpassung vorzuliegen. Die Eltern reduzieren ihre ursprünglich hohen schulischen Erwartungen an das Leistungsvermögen des Lernbehinderten. Die Eltern gehen überwiegend davon aus, daß ihr Kind tatsächlich lernbehindert ist und beurteilen unter diesem Aspekt überwiegend positiv den Besuch der Sonderschule.

Die Eltern der beiden unteren Schichten sehen den Sonderschulbesuch nicht unter dem Aspekt der Lernbehinderung des Kindes. Der Besuch dieser Schulform wird als Ausdruck gesellschaftlicher Schlechterstellung aufgrund des Obdachlosenstatus bewertet. Da die "gesellschaftliche Meinung" über Obdachlose jedoch nicht von den Obdachlosen "korrigierbar" erscheint, wird der Sonderschulbesuch als ein irreversibles Ereignis beurteilt und als unveränderliches schulisches Schicksal hingenommen.

4.216 Anpassung des Lernbehinderten an den Sonderschulbesuch

Anpassungsprobleme an den Sonderschulbesuch können nicht nur für die Eltern, sondern auch für den Lernbehinderten selbst wie für dessen Geschwister bestehen. Es erscheint von Bedeutung für die Fragestellungen dieser Studie, inwieweit kindliche und elterliche Verhaltensweisen übereinstimmen bzw. divergieren.

Bereits die Beurteilung der Ursachefaktoren des Sonderschulbesuchs können zwischen Eltern und Kindern wie zwischen den sozialen Schichten unterschiedlich sein, wobei diese Bewertung auch Einfluß auf das Anpassungsverhalten selbst ausüben kann.

Tabelle 49 : Von Eltern und Kindern vermutete Ursachefaktoren des Sonderschulbesuchs und Sozialschicht

Sozial- schicht	Krankheit			In VS zu schlecht			Abneigung ^{x)}			weiß nicht
	E	K	G	E	K	G	E	K	G	
Mittel- schicht	16	-	-	12	16	8	6	-	-	- 1 -
Untere Schichten	2	-	-	12	11	5	20	3	4	- 3 -

x) = Abneigung durch die Lehrkraft in der Volksschule

E = Eltern, K = lernbeh. Kind, G = interv. Geschwisterteil des lernbeh. Kindes

Während 44% der Mittelschichteltern die Erkrankung des Kindes als Verursachungsfaktor des Sonderschulbesuchs sehen, sind es in den unteren Schichten nur 6% der Eltern, die den Sonderschulbesuch auf Erkrankung zurückführen. Weder beim Lernbehinderten noch seinen Geschwistern spielt Krankheit als verursachendes Moment des Sonderschulbesuchs eine Rolle.

Die überwiegende Mehrheit der Lernbehinderten der Mittelschicht sieht Versagen in der Volksschule als Ursache des Sonderschulbesuchs (94%), wobei das Versagen auf Faulheit und/ oder auf ungenügende Leistungen im Rechnen und Deutsch zurückgeführt werden. Bei den Kindern der unteren Schichten sind es 64%, die Versagen in der Volksschule als Ursache des Sonderschulbesuchs angeben. Rund 35% der Mittelschichteltern stimmt insoweit mit den lernbehinderten Kindern überein, als auch sie Versagen in der Volksschule als Ursachefaktor des Sonderschulbesuchs vermuten. Der hohe Anteil von 59% der Eltern der unteren Schichten, der den Sonderschulbesuch auf die Abneigung des Volksschullehrers gegenüber "Obdachlosenkindern" zurückführt, spricht für die Annahme, daß die Angehörigen dieser Schichten den Sonderschulbesuch i.S. einer Diskriminierung durch die Gesellschaft verstehen.

Eine erste Beurteilung des Anpassungsverhaltens des Lernbehinderten an den Sonderschulbesuch versucht die Meinung des Behinderten zu erfassen (Frage 42 des Interviews mit dem Sonderschüler).

Tabelle 50 : Bewertung des Sonderschulbesuchs durch den Lernbehinderten

Sozialschicht	Sonderschulbesuch ist	
	keine "gute Sache"	eine "gute Sache"
Mittelschicht	13	4
Unt.Schichten	4	13

$$\text{Chi}^2 = 9.52, \text{ df} = 1, \text{ p} = 0.01, \text{ phi}_{\text{corr}} = 0.53$$

Arbeitshypothese: Je höher die Sozialschicht des Lernbehinderten, desto weniger wird der Sonderschulbesuch positiv bewertet.

Die Nullhypothese, die von der Zufälligkeit einer derartigen Beziehung ausgeht, wird nicht bestätigt, die Korrelation zwischen beiden Variablen ist $\phi_{\text{corr}} = 0.53$ mittelmäßig ausgeprägt.

Ein Vergleich der Schulzufriedenheit zwischen Eltern und Kind zeigt, inwieweit die elterliche mit der kindlichen Beurteilung unter Berücksichtigung der Schichtzugehörigkeit, übereinstimmt.

Tabelle 51 : Sonderschulzufriedenheit von Eltern und Kind und Sozialschicht

Sozial- schicht	Sonderschulzufriedenheit Eltern	L ⁿ behinderter	SOS-unzufriedenheit Eltern	Lernbeh.
Mittelsch.	16	4	18	13
Unt.Schichten	28	13	6	4

Mittelschichteltern und -kinder sind überwiegend mit dem Sonderschulbesuch unzufrieden, allerdings liegt die Quote bei den Lernbehinderten mit 76% noch wesentlich höher als bei den Eltern mit 53% .

Bei den Eltern und Kindern der unteren Schichten erfolgt die Bewertung des Sonderschulbesuchs ebenfalls überwiegend gleichartig, allerdings entgegengesetzt jener der Angehörigen der Mittelschicht. Die Eltern sind zu 82%, die Kinder zu 76% mit dem Sonderschulbesuch zufrieden.

Eine Zusammenfassung elterlicher und kindlicher Bewertung des Sonderschulbesuchs wurde in Tabelle 52 vorgenommen.

Tabelle 52 : Sozialschicht und Sonderschulzufriedenheit von Eltern und Kind

Sozialschicht	SOS-B ^e such unzufr.	SOS-Besuch zufrieden
Mittelschicht	31	20
Unt.Schichten	10	41

$$\chi^2 = 17.8, df = 1, p = 0.001, \phi_{\text{corr}} = 0.51$$

Arbeitshypothese : Angehörige der Mittelschicht sind in geringerem Umfang mit dem Besuch der Sonderschule zufrieden als Angehörige der unteren Schichten. Diese Arbeitshypothese wird auf einem Signifikanzniveau von 99.9% bestätigt.

Die interviewten Sonderschüler entschieden sich, je nach Schichtzugehörigkeit, sehr unterschiedlich auf die Frage, ob der Besuch der Sonder- oder Volksschule für sie "besser" sei.

Tabelle 53 : Entscheidung der Sonderschüler zwischen Volks- und Sonderschule und Sozialschicht

Sozial- schicht	Ziehe VS-Besuch vor	Ziehe SOS-Besuch vor	Art des Schul- besuchs egal
Mittelsch.	12	4	1
Unt.Sch.	7	7	3

Mit 70% entscheidet sich der überwiegende Teil der Sonderschüler der Mittelschicht zugunsten der Volksschule. Bei den Angehörigen der unteren Schichten sind es nur 41%, die zugunsten der Volksschule votieren. Während der Sonderschulbesuch bei den Mittelschichtkindern überwiegend abgelehnt wird, können sich die Lernbehinderten der unteren Schichten nicht eindeutig für eine Schulform entscheiden.

Die Entscheidung zugunsten der Volksschule wird, unabhängig von der Schichtzugehörigkeit, mit den besseren beruflichen Möglichkeiten des Volks- gegenüber dem Sonderschüler motiviert. Die Entscheidung zugunsten der Sonderschule wird in der Mittelschicht mit angenehmen Lehrern und dem geringeren Anspruchsniveau der Schule, in den unteren Schichten mit dem Freundeskreis, der auch die Sonderschule besucht, begründet.

Tabelle 54 zeigt, inwieweit der Besuch der Sonderschule von Eltern und Kindern der Mittelschicht als "erwünscht" bewertet wird.

Tabelle 54 : Erwünschtheit des Sonderschulbesuchs von Eltern und Kindern in der Mittelschicht

Eltern/ Kinder	SOS-Besuch erwünscht	SOS-Besuch unerwünscht
Eltern	2	32
Kinder	5	12

94% der Mittelschichteltern bzw. 70% der Kinder betrachten den Sonderschulbesuch als unerwünscht. Bei den Eltern der unteren Schichten sind es 70%, die den Sonderschulbesuch nicht wünschen, bei den Kindern beträgt der entsprechende Anteil 30%. Die Kinder scheinen sich in beiden sozialen Kategorien bereitwilliger und schneller auf den Sonderschulbesuch einzustellen als die Eltern.

Tabelle 55 stellt die Zusammenfassung der elterlichen und kindlichen Beurteilung der "Erwünschtheit" des Sonderschulbesuchs dar.

Arbeitshypothese : Mit steigender Sozialschicht nimmt die Erwünschtheit des Sonderschulbesuchs ab.

Nullhypothese : Aufgrund der Zufälligkeit der erhobenen Daten ist auch der vermutete Zusammenhang zwischen Sozialschicht und Erwünschtheit des Sonderschulbesuchs zufällig.

Tabelle 55 : Erwünschtheit des Sonderschulbesuchs und Sozialschicht

Sozialschicht	Sonderschulbesuch ist	
	erwünscht	nicht erwünscht
Mittelschicht	7	44
Unt.Schichten	22	29

$$\chi^2 = 19.0, df = 1, p = 0.001, \phi_{corr} = 0.52$$

Mit 99.9%-iger Wahrscheinlichkeit ist der in der Arbeitshypothese vermutete Zusammenhang zwischen der Sozialschicht und der Erwünschtheit des Sonderschulbesuchs von Eltern wie Kind nicht zufällig.

Bei der Angabe der Schulziele der Lernbehinderten sind je nach Schichtzugehörigkeit der Interviewpartner Unterschiede zu vermuten.

Arbeitshypothese : Zwischen der Wahl des Schulbesuchs und der Sozialschicht des Lernbehinderten kann ein Zusammenhang vermutet werden, wonach mit steigender Sozialschicht die Wahl der Sonderschule als ein Ziel schulischer Ausbildung sinkt.

Tabelle 56 : Sozialschicht und gewähltes Schulziel der Lernbehinderten

Sozialschicht	Volks-, Realschule, Gymn.	Sonderschule
Mittelschicht	11	6
Unt. Schichten	5	12

$$\chi^2 = 4.25, df = 1, p = 0.05, \phi_{\text{corr}} = 0.36$$

Mit einer Wahrscheinlichkeit von 95% ist die Datenverteilung und der in der Arbeitshypothese vermutete Zusammenhang nicht zufällig. Allerdings weist der Korrelationskoeffizient $\phi_{\text{corr}} = 0.36$ darauf hin, daß die Ähnlichkeit beider Reihen nur relativ bescheiden ist.

Von den befragten 17 Sonderschülern der Mittelschicht haben sich 12 Schüler (70%) schon einmal gewünscht, nicht mehr in dieser Schulform zu sein, bei den Sonderschülern der unteren Schichten äußerte nur 1 Schüler (6%) einen derartigen Wunsch.

Die Ursachen der unterschiedlichen Beurteilung des Sonderschulbesuchs durch die Lernbehinderten selbst können vielfältiger Natur sein. Einmal werden elterliche Orientierungen und Bewertungen des Sonderschulbesuchs von Bedeutung für die Bildung der kindlichen Haltung sein, zum anderen werden peer groups und die Schule selbst in der Möglichkeit der Beeinflussung nicht zu unterschätzen sein. Gerade bei den Sonderschülern der unteren Schichten wird immer wieder auf die gleichaltrigen Spielkameraden und Fr^uende hingewiesen, die ebenfalls die Sonderschule besuchen. Darüberhinaus fühlen sich die Kinder in dieser Schule "wohl", da sie vorwiegend unter "Merkmalsgleichen" sind, dies gilt auch für die soziale Herkunft und die Lehrkräfte, die "Andersartigkeit" nicht nur in intellektueller, sondern vor allem in sozialer Hinsicht besser zu berücksichtigen scheinen als in der Volksschule. Es ist deshalb nicht erstaunlich, daß nur ein Schüler der unteren Schichten angibt, ungern in die Sonderschule zu gehen, während 13 Schüler (76.5%) gerne in diese Schule gehen und drei Schüler (17.5%) sich unentschieden verhalten. Bei den Schülern der Mittelschicht gehen 35.0% gerne in die Sonderschule (6 Schüler), 41.5% (7 Schüler) gehen ungern und 23.5% (4 Schüler) können sich nicht festlegen.

Insgesamt erscheinen die elterlichen Haltungen gegenüber der Sonderschule bei den Lernbehinderten "potenziert", worauf die hohe Sonderschulzufriedenheit der Schüler der unteren Schichten ebenso hinweist wie die relativ hohe Unzufriedenheit der Schüler aus der Mittelschicht. Einiges deutet darauf hin, daß Sonderschüler der Mittelschicht ihrem Sonderschulbesuch skeptisch und ablehnend gegen-

- 571 -

überstehen und auf eine Rückkehr in die Volksschule ausgerichtet sind bzw. diese für ein erstrebenswertes Ziel halten, während - von Ausnahmen abgesehen - eine derartige Zielvorstellung bei den Sonderschülern der unteren Schichten nicht zu vermuten ist ; die Sonderschüler der unteren Schichten scheinen sich nicht nur, ihren Eltern entsprechend, mit dem Besuch der Sonderschule "abgefunden" zu haben, sondern sie fühlen sich in dieser Schule zumindest "wohler" als in der Volksschule.

4.217 Beeinflussungsgrößen elterlicher Schulerwartungen

4.2171 Elterliche Bildungsvorstellungen

Es ist zu vermuten, daß aufgrund der unterschiedlichen Schichtzugehörigkeit der interviewten Eltern unterschiedliche Bildungsziele und -vorstellungen auftreten, die wiederum die elterlichen Schulerwartungen beeinflussen.

Die von den Eltern erhaltenen Angaben wurden entsprechend der von W.Strzelewicz et al¹⁾ vorgenommenen Kategorisierung des Bildungsbegriffes geordnet. Die Gruppe A beinhaltet äußerlich "greifbare" Merkmale der Bildung wie Schulbildung, Studium, die Gruppe B betont die Leistung (Self-mademan), die Gruppe C umschließt den ethisch-moralischen und den leistungsmäßigen Aspekt des Gebildetseins und die Gruppe D schließlich konzentriert sich auf menschliche Qualitäten wie Toleranz, Güte, Hilfsbereitschaft. Die Auswertung der elterlichen Antworten zeigt Tabelle 57 .

1) Siehe Strzelewicz, Willy, et al.: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, gek.TBA., a.a.O., S. 63 ff.

Tabelle 57 : Sozialschicht und elterliche Bildungsvorstellungen

Sozialschicht	Gruppe A	Gruppe B	Gruppe C	Gruppe D	Weiß nicht
Mittelschicht	-	6	16	12	-
Unterschicht	-	-	2	8	-
Randst.Schicht	-	-	6	10	8

33% der Interviewpartner der randständigen Schicht konnte keine Vorstellungen über das "Gebildetsein" und damit zusammenhängender Merkmale entwickeln. Der Schwerpunkt liegt bei den Angehörigen der unteren Schichten bei dem Bildungsbegriff der Gruppe D, d.h. es werden Eigenschaften wie Anstand, gutes Benehmen, Herzensgüte u.dgl. betont. Das größte Kontingent der Mittelschichteltern (47%) entscheidet sich für Gruppe C, d.h. für eine Kombination des Bildungsbegriffes aus ethisch-moralischen und leistungsmäßigen Aspekten. Insgesamt lassen sich aus der Auswertung der elterlichen Bildungsvorstellungen keine signifikanten Hinweise für die Art des Anpassungsverhaltens ableiten, auch 30% der Mittelschichteltern entscheiden sich für einen nicht-leistungsmäßig ausgerichteten Bildungsbegriff, der Bildungsbegriff, der sich durch eine Betonung der Schulbildung auszeichnet (Gruppe A) findet bei den Eltern keinen Anklang, d.h. aus den Bildungsvorstellungen der Eltern kann kaum eine Erziehung zu Leistungsstreben in der Sonderschule - ein wesentliches Merkmal aktiver Anpassung - abgeleitet werden.

Die Mehrheit der Eltern der Mittelschicht (65%) wie jene der unteren Schichten (55%) wünschen, daß die Kinder in der Sonderschule möglichst viel lernen, allerdings befürchtet die Majorität der Mittelschicht-

eltern, daß das Ziel, angemessene Vorbereitung auf das "nach-schulische" Leben, auch tatsächlich durch eine Ausbildung in der Sonderschule erreicht werden kann, während 75% der Eltern der unteren Schichten von der Erreichung dieses Ziels überzeugt sind. Offensichtlich gehen die "nach-schulischen" Erwartungen der Eltern je nach Schichtzugehörigkeit auseinander, Eltern der unteren Schichten scheinen sich weitgehend dem Niveau der Sonderschule und den durch diese Schulausbildung möglichen beruflichen Tatsachen, von beruflichen Alternativen kann kaum die Rede sein, angepaßt zu haben, Mittelschichteltern gehen zumindest überwiegend von einem defizitären Ausbildungsniveau der Sonderschule im Hinblick auf berufliche Anforderungen aus.

Eltern, die sich aktiv anpassen und die von dem defizitären Charakter der Sonderschulausbildung überzeugt sind, könnten ihre Erziehung in den Vordergrund stellen, um die schulische Lücke zu schließen; umgekehrt könnten Eltern mit passiver Anpassung gerade die schulische Ausbildung betonen und die eigenen Erziehungsmaßnahmen zurückstellen.

Arbeitshypothese : Mit steigender Sozialschicht der Eltern nimmt die Betonung der eigenen Erziehungsmaßnahmen gegenüber der Ausbildung der Sonderschule zu.

Tabelle 58 : Betonung der elterlichen Erziehungsmaßnahmen und Sozialschicht der Eltern

Sozial-schicht	Priorität der elt.Erziehung	Priorität der schul.Ausbild.	Gleichran-gigkeit
Mittelschicht	16	15	3
Unterschicht	-	7	3
Randst.Schicht	6	8	10

$\chi^2 = 12.2$, $df = 4$, $p = 0.025$, Kontingenzkoeffizient $C = 0.388$

Die Nullhypothese, die von einer Zufälligkeit der Datenverteilung ausgeht, wird nur mit einer Wahrscheinlichkeit von 2% bestätigt, d.h. die Arbeitshypothese ist mit 98%-iger Sicherheit nicht zufällig; allerdings weist der Kontingenzkoeffizient C auf eine sehr bescheidene Stärke des Zusammenhangs zwischen beiden Variablen.

Unabhängig von der Schichtzugehörigkeit halten alle befragten Eltern die sämtlichen Unterrichtsfächer, die in den beiden Sonderschulen gelehrt werden, für wichtig. Tabelle 59 befaßt sich mit jenen Fächern, die nach Meinung der Eltern intensiviert angeboten werden sollten (Frage 32).

Tabelle 59 : Sozialschicht der Eltern und Intensivierung des Sonderschulunterrichts

Sozial- schicht	Gen.Erhöhung der Anfo.in allen Fä- chern	Rechnen u.Deutsch	Natur- kunde	Dis- zi- plin	keine Erhö- ung
Mittel- schicht	20	8	4	4	4
Unt.Schich- ten	-	16	2	8	16

Mit 47.6% aller Nennungen (Mehrfachnennungen) konzentrieren sich die Eltern aus der Mittelschicht auf eine generelle Erhöhung der schulischen Anforderungen in der Sonderschule, wobei sie offensichtlich von einer höheren Belastbarkeit der Sonderschüler ausgehen. Die generelle Erhöhung der Ansprüche muß auch in Verbindung mit der Unerwünschtheit des Sonderschulbesuchs und den zumindest teilweisen Bestrebungen der Eltern um Rückkehr des Kindes in die Volksschule gesehen werden. Eine Erhöhung der Anforderungen in der Sonderschule würde nach Meinung der Eltern die Kluft zur Volksschule verringern und eine Rückkehr in diese Schulform erleichtern.

Die Eltern der unteren Schichten setzen zwei Schwerpunkte. Je 36% der Antworten plädieren für eine Erhöhung der Anforderungen in den Fächern Deutsch und Rechnen, sie werden vermutlich als am wichtigsten betrachtet, bzw. schließen eine Erhöhung von Anforderungen aus. Rund 20% der Eltern fordern eine "Straffung" der Disziplin.

4.2172 Das elterliche Bildungsniveau

Das elterliche Bildungsniveau kann die schulischen Erwartungen wie die Art der elterlichen Anpassungsreaktionen beeinflussen.

Arbeitshypothese : Mit steigender Sozialschicht der Eltern steigt das Bildungsniveau.

Tabelle 60 : Sozialschicht und Schulbildung der Eltern

Sozial- schicht	Weiterführende Schulen	Volksschule	Sonderschule
Mittelsch.	26	8	-
US	-	6	4
Randst.Sch.	-	6	18

$\chi^2 = 54.57$, $df = 4$, $p = 0.001$, Kontingenzkoeffizient $C : 0.67$

Mit 99.9%-iger Sicherheit ist der in der Arbeitshypothese vermutete Zusammenhang zwischen der Schichtzugehörigkeit der Eltern und ihrem Bildungsniveau nicht zufällig. Der Kontingenzkoeffizient weist auf einen mehr als mittelmäßig ausgeprägten Zusammenhang zwischen den beiden Variablen hin.

Den Zusammenhang zwischen der Schulbildung der Eltern und ihren schulischen Erwartungen zeigt Tabelle 61.

Tabelle 61 : Elterliches Bildungsniveau und schulische Erwartungen

Elterl.Bildungs- niveau	Elterliche Schulziele	
	weiterf.Schulen	nicht-weiterf.Schulen
Eltern mit weiterf.Schul- ausb.	26	-
Eltern mit VS oder SOS	10	32

Eltern mit weiterführender Schulen - sie gehören der Mittelschicht an - wählen auch für das nicht-behinderte Kind die weiterführenden Schulen als Schulziel. Von den Eltern mit Volks- oder Sonderschul- ausbildung erwarten nur knapp 24% den Besuch weiterführender Schulen, die überwiegende Mehrheit der Eltern (76%) erwartet von den Kindern nicht mehr an schulischer Ausbildung als sie selbst besitzt. Der schulische Ausbildungsstatus der Eltern erscheint zumindest hinsichtlich ihrer Erwartungen "vererbbar".

Andererseits sehen 84% der Eltern mit weiterführender Schulausbildung die Sonderschule als die leistungs- adäquate Schulform ihres Kindes, d.h., sie reduzieren ihre schulischen Erwartungen gemäß dem Leistungsvermögen des behinderten Kindes und nehmen die Lern- behinderung in ihren Anforderungen wahr. Von jenen Eltern, die selbst nicht die weiterführenden Schulen besucht haben, betrachtet knapp die Hälfte (20 von 42) den Sonderschulbesuch dem Leistungsvermögen des Kindes angemessen, die - wenn auch - geringe Mehrheit der Eltern geht davon aus, daß das Kind auch in der Volksschule bestehen würde.

4.2173 Aufstiegsmobilität und Sozialschicht

Die schulischen Erwartungen der Eltern scheinen nicht unbeeinflusst von der Entwicklung der Aufstiegsmobilität, die wiederum im Zusammenhang mit dem deferred bzw. immediate gratification pattern gesehen wird. Mittelschichteltern, so die Vermutung, werden den Aspekt der Planung auch im täglichen Leben insgesamt häufiger betonen als die Eltern der unteren Schichten, die vorwiegend unmittelbare und wenig geplante Bedürfnisbefriedigung vornehmen.

Tabelle 62 : Sozialschicht der Eltern und Planung der täglichen Ausgaben

Sozialschicht	Die täglichen Ausgaben werden	
	geplant	nicht geplant
Mittelschicht	26	8
Unterschicht	6	4
Randst.Schicht	18	6

Bei den Eltern der Mittelschicht sind es 76%, die die täglichen Ausgaben planen, bei den Eltern der Unterschicht sind es 60%, bei den Randständigen schließlich 75%. In allen sozialen Schichten überwiegen jene Eltern, die die täglichen Ausgaben planen.

Die Planung der schulischen Laufbahn durch die Eltern zeigt ebenfalls eine weitgehende Übereinstimmung zwischen den Sozialschichten. Bei den Eltern der Mittelschicht planen 24% der Eltern die schulische "Karriere" des Kindes, bei den Eltern der unteren Schichten geben 35% an, die schulische Laufbahn zu planen. In beiden sozialen "Blöcken" dominiert das "nichtplanerische" Element.

Das Sparen als Ausdruck des Konsumverzichts und des deferred gratification patterns "par excellence" ist bei den Eltern, je nach Sozialschicht, in sehr unterschiedlicher Weise ausgeprägt, allerdings sind die finanziellen Voraussetzungen nicht minder unterschiedlich.

Tabelle 63 : Sozialschicht der Eltern und Sparverhalten

Sozialschicht	Die Eltern sparen		
	immer	nur zweckgebunden	überhaupt nicht
Mittelschicht	18	12	4
Unterschicht	4	-	6
Randst.Schicht	6	4	14

Aufgrund der sehr unterschiedlichen finanziellen Ausgangssituation der Eltern, je nachdem welcher Sozialschicht sie angehören, scheint ein Vergleich der Häufigkeit des Sparens zwischen den Sozialschichten problematisch.

Weit eher vergleichbar erscheinen die elterlichen Angaben hinsichtlich einer allgemeinen Planung für sich selbst wie für die Kinder.

Tabelle 64 : Sozialschicht und elterliche Vorausschau

Sozialschicht	Eltern planen für	
	sich u. die Kinder	Eltern planen nicht für sich u. die Kinder
Mittelschicht	30	4
Unterschicht	8	2
Randst.Schicht	10	14

Die überwiegende Mehrheit der Mittel- und Unterschichteltern versucht "nach vorne" zu sehen. Bei den Randständigen scheint man "die Dinge" auf sich zukommen zu lassen. Die passive Haltung scheint

sich zu verstärken , nachdem 66% der randständigen Eltern davon ausgehen, daß sozialer Aufstieg oder berufliche Erfolge nicht durch Eigenleistung, sondern durch Glück, Zufall oder gute Beziehungen bedingt seien. Bei den Eltern der Mittelschicht sind es 30%, in der Unterschicht 20%, die diese "passivistische" Haltung einnehmen.

Insgesamt erscheint die zukunftsorientierte Haltung der Mittelschichteltern nicht eindeutig. Zwar überwiegt die Planung in finanziellen Angelegenheiten wie in Form einer allgemeinen Vorausschau für Eltern und Kind, andererseits wird ein wesentliches Element der Planung für das Kind, die Planung der schulischen Laufbahn, überwiegend ausgeklammert. Das planerische Verhalten der Unterschichteltern entspricht in etwa jenem der Angehörigen der Mittelschicht. Die Eltern der randständigen Schicht scheinen sich auf die finanzielle Planung zu beschränken, während eine generelle Vorausschau überwiegend nicht erfolgt.

4.218 Zusammenfassung

1. Die interviewten Eltern der Mittelschicht gehen von höheren schulischen Erwartungen aus als die Eltern der beiden unteren Schichten. Mittelschichteltern erwarten vom nichtbehinderten Kind den Besuch weiterführender Schulen, Eltern der unteren Schichten entscheiden sich vorwiegend für die Volksschule.
2. Trotz unterschiedlicher Schulerwartungen zeigen sich in der Planung der schulischen Laufbahn des Kindes zwischen den Eltern, unbeschadet der Schichtzugehörigkeit, Gemeinsamkeiten. Eine konkrete Planung der Schullaufbahn wird von den Eltern

überwiegend nicht vorgenommen. Die Verbindlichkeit der elterlichen Schulerwartungen i.S. Muß- oder Sollvorschriften scheint nicht gegeben.

3. Mittelschichteltern sehen Schlagen und Schimpfen in weit geringerem Maße als Eltern der unteren Schichten als geeignete Erziehungsmittel, um eine Nichterfüllung ihrer schulischen Erwartungen zu beantworten.

4. Der Besuch der Sonderschule scheint für alle Eltern eine Nichterfüllung der schulischen Erwartungen darzustellen, wenn von der Situation des nichtbehinderten Kindes ausgegangen wird.

5. Mittelschichteltern reduzieren ihre schulischen Erwartungen entsprechend dem Leistungsvermögen des lernbehinderten Kindes; sie gehen überwiegend von der Existenz der Lernbehinderung des Kindes aus und zeigen, besonders durch Reduktion der Anforderungen, ein aktives Anpassungsverhalten.

Eltern der unteren Schichten gehen nicht von einer Lernbehinderung des Kindes aus, sie sehen den Sonderschulbesuch als Ausdruck einer gesellschaftlichen Schlechterstellung aufgrund ihres Obdachlosenstatus. Nachdem sie davon ausgehen, daß diese gesellschaftliche Diskriminierung nicht durch eigenes Verhalten überwindbar erscheint, akzeptieren sie den Sonderschulbesuch durch passiv-resignatives Verhalten. Die Sonderschulzufriedenheit der Eltern ist wesentlich häufiger als jene der Mittelschichteltern.

6. Die Haltung der Lernbehinderten entspricht weitgehend jener der Eltern, sie scheint jedoch "extremer" ausgeprägt. Die Lernbehinderten aus der Mittelschicht sind in geringerem Maße mit dem Sonderschulbesuch zufrieden als ihre Eltern, die

Kinder und Jugendlichen aus den unteren Schichten sind in stärkerem Maße mit dem Besuch dieser Schule zufrieden als die Eltern.

7. Die interviewten Eltern stimmen überwiegend und unbeschadet der Schichtzugehörigkeit darin ein, daß die Kinder in der Sonderschule möglichst viel im Hinblick auf die Anforderungen des "nachschulischen" Lebens lernen sollten. Während 55% der Mittelschichteltern eine Realisierung dieses Wunsches bezweifelt, nehmen 76% der Eltern der unteren Schichten an, daß die Vorbereitung der Sonderschule ausreichend sei.

4.22 Hypothese 2 : Form der elterlichen Anpassung und Erziehung zu Leistungsmotivation

Zwischen der Form des elterlichen Anpassungsverhaltens und der elterlichen Erziehung zu Leistungsstreben des Kindes in der Sonderschule wird ein Zusammenhang vermutet. Eltern mit aktiver Anpassung werden sich bemühen, ihr Kind stärker für Schulerfolge zu motivieren als Eltern mit passiver Anpassung, die ihre Kinder in nur geringerem Maße zu Leistungsstreben in der Sonderschule anhalten dürften.

4.221 Operationalisierung der Grundbegriffe

Die Erziehung zu Leistungsstreben nimmt die zentrale Stellung im Rahmen dieser These im Hinblick auf die Operationalisierung ein; die Erziehung zu Leistungsstreben soll all jene elterlichen Maßnahmen beinhalten, die darauf abzielen, daß sich das Kind um Erfolge in der Sonderschule bemüht. Schulische Erfolge in der Sonderschule können je nach elterlicher

Zielsetzung unterschiedlich sein, sie können in der Rückversetzung in die Volksschule, in möglichst guten Zensuren in der Sonderschule oder im Erreichen des jeweiligen, jährlichen Klassenziels gesehen werden.

Elterliche Erziehung zu Leistungsstreben, umfaßt sowohl die tägliche Betreuung des Lernbehinderten (Frage 51) wie auch Maßnahmen, um schulische Krisensituationen wie schlechte Zensuren oder Nichtversetzen in die nächsthöhere Klasse zu überwinden (Fragen 37 - 39). Elterliche Maßnahmen zur Leistungserziehung können sich auch an den Vorschlägen der Schule orientieren, weshalb den elterlichen Schulkontakten eine Rolle zukommen kann (Frage 93). Erziehung zu Leistungsstreben drückt sich nicht nur in den elterlichen, sondern auch in den Angaben des Sonderschülers aus (Fragen 20, 22, 24, 25, 27). Der Erfolg der elterlichen Erziehungsbemühungen schlägt sich in den tatsächlichen Leistungsbemühungen des Kindes nieder, in der Beurteilung seines eigenen Leistungsstrebens (Fragen 16, 21, 23 des Sonderschülerinterviews).

4.222 Elterliches Anpassungsverhalten, Sozialschicht und Erziehung zu Leistungsmotivation

4.2221 Elterliche Leistungserwartungen in der Sonderschule und Erziehung zu Leistungsstreben

Zwischen den elterlichen Leistungserwartungen und der Erziehung zu Leistungsstreben wird ein Zusammenhang vermutet, wobei die Leistungsbemühungen wiederum von der Form der elterlichen Anpassung beeinflußt werden. Tabelle 65 zeigt die Sonderschülerwartungen der El-

tern unter Berücksichtigung ihrer Sozialschicht bzw. ihrer Form der Anpassung.

Tabelle 65 : Elterliche Sonderschülererwartungen und Anpassung bzw. Sozialschicht

Sozialschicht / Elterl. Anpassung	Die Elternwünschen	
	immer gute Schul- zensuren	nicht immer gute Schulzensuren
MS (akt. Anp.)	26	8
US (pass. Anp.)	8	2
RSch. (pass. A.)	12	2

Sofern die elterlichen Erwartungen in der relativ unverbindlichen Form der Erwünschbarkeit geäußert werden, dominiert in allen Sozialschichten bzw. bei allen Anpassungsformen der Wunsch nach konstant guten Schulzensuren. Der Wunsch nach guten Schulzensuren muß jedoch nicht mit der Erwartung der Eltern übereinstimmen. Einen Hinweis, inwieweit die Eltern von ihren Kindern in der Sonderschule tatsächlich gute Zensuren erwarten, d.h. daß sie von den Kindern verlangen, daß sie sich stets um ansprechende Bewertungen bemühen, gibt Tabelle 66.

Tabellé 66 : Elterliche Schülererwartungen und Sozialschicht bzw. Form der Anpassung

Sozialschicht/ El. Anpassung	Die Eltern verlangen	
	immer gute Zensuren	nicht immer gute Zensuren
MS (akt. Anp.)	18	16
US (pass. Anp.)	6	4
RSch. (pass. Anp.)	12	12

Bei den Eltern der Mittelschicht überwiegen knapp jene (53%), die von ihren Kindern in der Sonderschule immer gute Zensuren (1-2) fordern, eine ähnliche Situation liegt in der Unterschicht vor, während sich die Eltern der randständigen Schicht nicht eindeutig verhalten. Es ist zu vermuten, daß die Eltern, die stets ansprechende Schulzensuren

von ihren Kindern verlangen, eine entsprechende Belastbarkeit des Kindes voraussetzen. Andererseits ist bei jenen Kindern wie den Eltern die "Gefahr" der Überforderung nicht auszuschließen.

Eltern der Mittelschicht motivieren das Verlangen nach stets guten Schulzensuren mit den beruflichen Anforderungen, wenngleich sie andererseits davon ausgehen, daß die Sonderschulbildung an sich kaum günstige, d.h. mit Volksschülern vergleichbare berufliche Möglichkeiten zuläßt. Die Eltern der Unterschicht, die stets gute Schulleistungen fordern, halten einen sozialen Aufstieg über das Niveau des Elternhauses für möglich, Eltern der randständigen Schicht begründen ihre schulischen Ansprüche damit, daß die Kinder das "Arbeiten" so frühzeitig wie möglich kennenlernen sollten.

Jene Eltern der Mittel- und Unterschicht, die nicht immer gute Schulleistungen fordern, gehen davon aus, daß ständige Leistungserwartungen auf einem relativ hohen Niveau die Kinder überfordern könnten. Die Eltern der randständigen Schicht nehmen hingegen an, daß zwischen den Schulzensuren und den beruflichen Möglichkeiten kein Zusammenhang zu sehen sei, weshalb ständige Leistungsanforderungen in der Schule ihrer Grundlage entbehren.

Wenn auch die Mittelschichteltern überwiegend (59%) den defizitären Charakter der Ausbildung der Sonderschule betonen, so gehen sie jedoch ebenfalls in der Mehrheit davon aus, daß ihre Kinder in der Sonderschule nicht mehr lernen sollten (59%), sie setzen sich jedoch in Widerspruch zu jenen 47.6% der Eltern, die eine generelle Erhöhung der schulischen Anforderungen wünscht. Zumindest teilweise erscheint

die elterliche Haltung nicht eindeutig. Jene Eltern, die sich für eine Nichterhöhung der schulischen Anforderungen aussprechen, werden von der speziellen intellektuellen Situation des Lernbehinderten ausgehen. Bei den Eltern der unteren Schichten sind es knapp 62%, die eine weitere Belastung des Kindes durch höhere Ansprüche in der Sonderschule ablehnen. Nachdem diese Eltern jedoch eine Lernbehinderung des Kindes ausschließen, kann eine besondere elterliche Berücksichtigung eben dieser Behinderung nicht als Erklärungsmoment herangezogen werden. Es erscheint denkbar, daß das schulische Anspruchsniveau der Eltern von dem allgemein bescheidenen Anspruchsniveau geprägt wird.

Im Rahmen der Leistungsmöglichkeiten des Lernbehinderten erwarten 65% der Mittelschichteltern, daß die Kinder in der Sonderschule möglichst viel lernen, d.h. die Leistungskapazität des Behinderten optimal genutzt wird. Bei den Angehörigen der unteren Schichten sprechen sich 53% dafür aus, daß die Kinder in der Sonderschule möglichst viel lernen. Mittelschichteltern erwarten häufiger als Eltern der unteren Schichten, daß die Förderung des Kindes in der Schule einen Leistungscharakter annimmt und die Kinder Leistungen, ihrem Vermögen angepaßt, erbringen müssen.

Die Vermutung, daß Eltern mit aktiver Anpassung in der Regel höhere Erwartungen in der Sonderschule stellen als Eltern mit passiver Anpassung konnte nicht bestätigt werden. Es gilt zu prüfen, inwieweit ein Zusammenhang zwischen der Form der elterlichen Anpassung und der Leistungserziehung des Kindes noch aufrechterhalten werden kann. Dabei wird angenommen, daß Eltern mit aktiver Anpassung ihre Kinder stärker

leistungsmotivieren als Eltern mit passiver Anpassung, auch wenn diese die Sonderschule besuchen. Arbeitshypothese : Eltern mit aktiver Anpassung werden die Kinder in ihren schulischen Belangen häufiger unterstützen als Eltern mit passiver Anpassung.

Tabelle 67 : Anpassung der Eltern und Häufigkeit der Betreuung des Kindes in schulischen Belangen

Art der elterlichen Anpassung	Eltern kümmern sich täglich	Eltern kümmern sich ab u. zu	Eltern kümmern sich nicht [†]
Eltern mit akt.Anp.	34	-	-
Eltern mit pass.Anp.	4	10	20

Die Arbeitshypothese scheint bestätigt, nachdem alle Eltern mit aktiver Anpassung sich täglich um die schulischen Belange des Kindes bemühen, während sich bei den Eltern mit passiver Anpassung nur eine Minderheit täglich um die schulischen Angelegenheiten des Lernbehinderten kümmert. Die häusliche Förderung und Unterstützung des Lernbehinderten erfolgt bei Eltern mit aktiver Anpassung wesentlich häufiger als bei Eltern mit passivem Verhalten. Eltern mit aktiver Anpassung betonen zu 70%, daß sie sich besonders um die schulische Förderung des Lernbehinderten im Vergleich zu den nichtbehinderten Geschwistern bemühen, bei Eltern mit passiver Anpassung geben 20% eine besondere Förderung des Lernbehinderten an.

Die Erziehung zu Leistungsstreben könnte sich auch in den elterlichen Leistungsanreizen zum Erreichen guter Schulzensuren niederschlagen.

Arbeitshypothese : Eltern mit aktiver Anpassung werden häufiger materielle Leistungsanreize einräumen als Eltern mit passiver Anpassung .

Tabelle 68 : Form der Anpassung und Gewährung materieller Leistungsanreize

Form der Anpassung	Eltern gewähren materielle Leistungsanreize	
	ja	nein
Eltern mit akt.Anpass.	12	22
Eltern mit pass.Anp.	16	18

$$\text{Chi}^2 = 0.64, \text{ df} = 1, \text{ p} = 0.5$$

Da $p = 0.5$ kann die Arbeitshypothese nicht aufrechterhalten werden. Sowohl bei den Eltern mit aktiver wie mit passiver Anpassung werden materielle Leistungsanreize überwiegend abgelehnt. Bei den Eltern mit passiver Anpassung können finanzielle Knappheit wie hohe Kinderzahlen die Entscheidung nicht unwesentlich beeinflussen.

Bleiben die erwarteten Erfolge in der Sonderschule aus, d.h. werden die Kinder am Schuljahresende nicht versetzt oder bewegen sich die Zensuren im Bereich zwischen 4 und 6, dann sind, je nach Form der elterlichen Anpassung, unterschiedliche Reaktionen zur Leistungsförderung des Lernbehinderten zu vermuten.

Arbeitshypothese : Eltern mit aktiver Anpassung werden Nichterfüllung von Sonderschulerwartungen mit nicht-straftender Leistungserziehung beantworten, Eltern mit passiver Anpassung werden häufiger eine strafende Leistungserziehung anwenden, d.h. auf Schimpfen und Schlagen als Erziehungsmittel zurückgreifen.

Tabelle 69 : Elterliche Anpassung und Leistungserziehung bei Nichterfüllung der Sonderschulerwartungen

Form der Anpassung	Elterliche Erziehung zu Leistungsstreben durch verstärktes Engagement	Schlagen, Schimpfen
Eltern mit akt.Anp.	76	16
Eltern mit pass.Anp.	38	40

$\chi^2 = 23.9$, $df = 1$, $p = 0.001$, $\phi_{corr} = 0.47$

Mit 99.9%-iger Wahrscheinlichkeit ist die Datenverteilung nicht zufällig. Eltern mit aktiver Anpassung betonen die nicht-straftende Leistungserziehung bei Nichterfüllung der Sonderschulerwartungen wie verstärktes Üben oder Nachhilfeunterricht. Die Eltern mit passiver Anpassung wenden mit knapper Mehrheit strafende Erziehungsmaßnahmen wie Schlagen oder Schimpfen an.

Die Erziehung des Lernbehinderten zu Leistungsstreben in der Sonderschule kann nicht nur unter dem Aspekt der elterlichen, sondern auch der kindlichen bzw. jugendlichen Bewertung erfolgen. Elterliche wie kindliche Beurteilung müssen dabei nicht immer übereinstimmen, wie Tabelle 70 zeigt.

Tabelle 70 : Beurteilung des elterlichen Schulengagements durch den Lernbehinderten und elterliche Anpassung

Form der elterlichen Anpassung	Die Eltern kümmern sich immer ab u. zu überhaupt nicht		
Akt.Anpassung	20	14	-
Pass.Anpassung	-	12	22

Bei den Eltern mit passiver Anpassung sind es nach Angaben der Kinder 65%, die sich überhaupt nicht um die schulischen Belange des Kindes kümmern, die Kinder der Eltern mit aktiver Anpassung gehen überwiegend

von täglichen elterlichen Bemühungen um die schulischen Belange des Kindes aus.

Die elterliche Erziehung zu Leistungsstreben scheint erst dann Aussicht auf Erfolg zu besitzen, wenn die Kinder die elterlichen Erziehungsbemühungen erkennen. Inwieweit die lernbehinderten Sonderschüler erkennen, ob und in welcher Intensität die Eltern ein schulisches Leistungsstreben wünschen, zeigt Tabelle 71.

Tabelle 71 : Beurteilung der Erwünschtheit des schulischen Leistungsstrebens durch den Sonderschüler und Form der elterlichen Anpassung

Form der elterlichen Anpassung	Die Eltern wünschen schul.L-streben		
	stets	manchmal	nicht
Eltern mit akt.Anp.	18	16	-
Eltern mit pass. Anp.	10	18	6

Die Erwünschtheit oder auch Nichterwünschtheit eines permanenten Leistungsstrebens in der Sonderschule kann Ausdruck unterschiedlicher elterlicher Einstellungen sein. Eltern können gute Schulzensuren als Ausgangspunkt einer Versetzung in die Volksschule wünschen, um den Kindern bessere berufliche Möglichkeiten zu eröffnen oder sie einfach an das "Arbeiten" zu gewöhnen. Sie können aber auch ständiges Leistungsstreben in der Schule ablehnen, weil sie eine Überforderung des Kindes befürchten oder weil sie auf Schulzensuren allgemein wenig Wert legen. Insofern kann eine ständige elterliche Leistungserziehung nicht generell positiv oder negativ bewertet werden, noch dazu sind die Art und Intensität der Lernbehinderung zu berücksichtigen.

Eltern mit aktiver Anpassung haben häufiger als jene mit passiver Anpassung den Eindruck, daß sich das lernbehinderte Kind in der Sonderschule tatsächlich stets um gute Leistungen bemüht, wie Tabelle 72 zeigt.

Tabelle 72 : Elterliche Anpassung und Beurteilung des schulischen Leistungsstrebens des Lernbehinderten

Form der elterlichen Anpassung	Das Kind bemüht sich in der SOS stets ab u. zu	
Eltern mit akt.Anp.	30	4
Eltern mit pass.Anp.	24	10

$$\text{Chi}^2 = 3.26, \text{ df} = 1, \text{ p} = 0.10, \text{ phi}_{\text{corr}} = 0.41$$

Hinsichtlich der elterlichen Leistungserwartungen in der Sonderschule und der Erziehung zu Leistungsstreben ergeben sich die folgenden Schwerpunkte.

1. Eltern mit aktiver Anpassung wünschen häufiger als jene mit passiver Anpassung stets gute Schulzensuren. Werden die elterlichen Erwartungen durch die Forderungen ausgedrückt, die die Eltern im Hinblick auf die Schulzensuren an die Kinder stellen, so unterscheiden sich die Eltern aufgrund unterschiedlichen Anpassungsverhaltens nicht.
2. Eltern mit aktiver wie passiver Anpassung gehen überwiegend davon aus, daß die Anforderungen der Sonderschule dem Leistungsvermögen des Kindes entsprechen. Allerdings ist die Einstellung der Mittelschichteltern zu diesem Themenkreis nicht eindeutig.
3. Alle Eltern mit aktiver Anpassung bemühen sich täglich um die schulischen Belange ihres Kindes. Bei den Eltern mit passiver Anpassung kümmert sich der Großteil (58.8%) nicht um die schulischen Angelegenheiten des Lernbehinderten. Die überwiegende Mehrheit der Eltern mit aktiver Anpassung (70%)

gibt an , sich mit dem lernbehinderten Familienmitglied wegen des Sonderschulbesuchs besonders intensiv zu befassen, Eltern mit passiver Anpassung gehen nur zu einer Minderheit von 20% besonders auf den Lernbehinderten ein.

4. Die Mehrheit der befragten Eltern lehnt, unabhängig von der Schichtzugehörigkeit, finanzielle Leistungsanreize ab.

5. Eltern mit aktiver Anpassung betonen überwiegend (82%) die Anwendung nicht-straftender Erziehungsmaßnahmen bei schulischen "Krisensituationen" wie Sitzenbleiben oder schlechten Zensuren. Eltern mit passiver Anpassung wenden häufiger strafende Erziehungsmaßnahmen wie Schlagen oder Schimpfen an, um die schulische Leistung des Kindes anzuregen.

6. Die Angaben der interviewten Sonderschüler zum Thema Leistungserziehung und elterliche Leistungserwartungen stimmen nicht immer mit den elterlichen Angaben überein, sie sind darüberhinaus nicht eindeutig. Während sich, nach Angaben der Lernbehinderten, die Eltern mit passiver Anpassung einerseits vornehmlich nicht um die schulischen Belange ihrer Kinder kümmern, erwarten sie andererseits überwiegend gute Schülzensuren im Notenbereich zwischen 1 und 2, "schlechtestenfalls" jedoch 3.

4.2222 Elterliches Anpassungsverhalten - Leistungsunter- und Leistungsüberforderung des Lernbehinderten

Unbeschadet der Schichtzugehörigkeit scheinen die Eltern davon auszugehen, daß die Sonderschule eine "Leistungsschule" darstellt. Die elterliche Leistungsüberforderung könnte sich darin äußern, daß die Eltern

ein Mehr an Leistung seitens des Lernbehinderten fordern als dieser aufgrund seiner Behinderung zu erfüllen in der Lage ist. Es ist zu vermuten, daß Leistungsüberforderungen eher im Rahmen eines aktiven als eines passiven Anpassungsverhalten auftreten. Dies dürfte vor allem für jene Eltern zutreffen, die mit dem "Sonderschuldasein" ihres Kindes unzufrieden sind und deren Ziel in der Rückkehr des Kindes in die Volksschule besteht.

Arbeitshypothese : Eltern mit aktiver Anpassung neigen häufiger als Eltern mit passiver Anpassung dazu, den Sonderschulbesuch des Kindes als seinem Leistungsvermögen unangemessen niedrig zu beurteilen.

Tabelle 73 : Form der elterlichen Anpassung und Bewertung des Sonderschulbesuchs

Form der elterlichen Anpassung	Sonderschulbesuch erscheint	
	angemessen	nicht angemessen
Akt.Anpassung	22	12
Pass.Anpassung	20	14

$$\text{Chi}^2 = 0.26, \text{df} = 1, p = 0.70, \text{phi}_{\text{corr}} = 0.07$$

Die Arbeitshypothese ist nur mit 30%-iger Wahrscheinlichkeit nicht zufällig, d.h. sie kann nicht aufrechterhalten werden. Die überwiegende Mehrheit der Eltern mit aktiver Anpassung hält den Sonderschulbesuch aufgrund der Lernbehinderung des Kindes für angemessen, so daß eine Überforderung bei jenen Eltern kaum wahrscheinlich ist. Bei Eltern mit passiver Anpassung scheint eine Überforderung schon aufgrund des Anpassungsverhaltens unwahrscheinlich.

Die elterlichen Wünsche um stets gute Schulzeugnisse sind insofern nicht als Überforderungen zu bewerten als ihnen die entsprechende Verbindlichkeit fehlt.

Arbeitshypothese : Mittelschichteltern fordern häufiger als Eltern der unteren Schichten gute Schulzensuren.

Tabelle 74 : Sozialschicht der Eltern und schulische Erwartungen (i.S.von Forderungen)

Sozialschicht/ Art der Anpassung	Die Eltern fordern	
	stets gute Schulzensuren	nicht immer gute Schulzensuren
MS (akt.A.)	18	16
Unt.Sch. (p.A.)	18	16

$$\text{Chi}^2 = 0, \text{ df} = 1, p = 1$$

Die Arbeitshypothese kann nicht aufrechterhalten werden, der vermutete Zusammenhang zwischen Sozialschicht und geforderten Schulzensuren, der übrigens auch zwischen der Art der elterlichen Anpassung und den Schulzensuren angenommen wurde, ist zufällig.

Arbeitshypothese : Eltern mit aktiver Anpassung gehen davon aus, daß sich das lernbehinderte Kind in der Sonderschule stets um gute Leistungen bemühen soll, Eltern mit passiver Anpassung fordern hingegen nicht ein vergleichbar intensives schulisches Engagement.

Tabelle 75 : Elterliche Anpassung und schulische Leistungsanforderungen

Form der Anpassung	Schüler hat sich stets anzustrengen	Schüler muß sich nicht immer bemühen
Eltern mit akt.Anp.	30	4
Eltern mit pass.Anp.	28	6

$$\text{Chi}^2 = 0.47, \text{ df} = 1, p = 0.5$$

Da $p = 0.5$ kann die Arbeitshypothese nicht aufrechterhalten werden. Nicht nur die überwiegende Mehrheit der Eltern mit aktiver Anpassung (88%), sondern auch der Großteil der Eltern mit passiver Anpassung (72%)

fordern, daß sich das Kind in der Sonderschule stets um gute Leistungen bemühen soll.

Insgesamt erwarten sowohl die Eltern mit aktiver wie mit passiver Anpassung überwiegend gute Schulzensuren und ständige Leistungsbemühungen der Kinder. Eine Leistungsunterforderung i.S. der Vermeidung von schulischen Ansprüchen scheint, unbeschadet des elterlichen Anpassungsverhaltens, nicht nachzuweisen. Andererseits läßt sich aus den elterlichen Erwartungen im Rahmen der aktiven Anpassung keine Leistungsüberforderung des Kindes feststellen.

4.2223 Elterliche Erziehung zu Leistungsstreben und tatsächliches Leistungsstreben des Sonderschülers.

Wenngleich sich die Eltern je nach Schichtzugehörigkeit und Form ihrer Anpassung im Hinblick auf die Sonderschülerwartungen kaum unterscheiden, so liegen doch Unterschiede angesichts ihrer Erziehung zu schulischem Leistungsstreben vor. Eltern mit aktiver Anpassung legen nicht nur Wert auf gute Schulzensuren, sie bemühen sich durch besondere Förderung und Betreuung des Lernbehinderten, daß diese Erwartungen angestrebt und erfüllt werden können. Eltern mit passiver Anpassung erwarten ebenfalls gute Schulzensuren, ohne jedoch die Kinder häuslich zu unterstützen. Es gilt zu prüfen, inwieweit die unterschiedliche Erziehung zu Leistungsstreben durch das Elternhaus ihren Niederschlag in dem tatsächlichen Leistungsstreben des Kindes findet. Es wird vermutet, daß zwischen der elterlichen Erziehung zu Leistungsstreben und den Leistungsbemühungen des Kindes ein Zusammenhang besteht, wonach Kinder, die von ihren Eltern stark leistungsmotiviert werden, auch in der

Sonderschule ein ausgeprägtes Leistungsstreben äußern, während schwach leistungsmotivierte Kinder ein entsprechend geringes Leistungsstreben zeigen. Das Leistungsstreben des Kindes kann sich ausdrücken in dem jeweiligen Streben nach Schulzensuren, d.h. in den vom Kind gestellten Schulzielen.

Tabelle 76: Schulziele der Sonderschüler und elterliche Leistungserziehung

Erz.zu Leistungs- streben durch die Eltern	Schulziel des Kindes i.d.Sonderschule VS	SOS vorne	SOS nicht sitzen- bleiben	kein Schul- ziel
intensiv	11	3	3	-
nicht intensiv	2	8	7	-

Die χ^2 -Methode zur statistisch-analytischen Überprüfung der Arbeitshypothese ist aufgrund der teilweise schwachen Besetzung der Felder nicht anwendbar; dennoch läßt sich eine deutliche Tendenz jener Sonderschüler mit intensiver elterlicher Leistungserziehung zur Volksschule feststellen, während jene Kinder mit geringer Leistungserziehung ein Verbleiben in der Sonderschule vorziehen.

Starkes bzw. geringes Leistungsstreben in der Sonderschule könnte sich auch in der Bewertung der eigenen Leistungsbemühungen seitens des Sonderschülers niederschlagen.

Tabelle 77: Elterliche Erziehung zu Leistungsstreben
und Beurteilung der schulischen Leistungs-
bemühungen durch den Lernbehinderten

Erz.z.Leistgs.- streben dch.d. Eltern	Umfang d.L.-strebens des Schülers				
	immer	über- wiegend	unent- schieden	wenig	gar nicht
intensiv	4	8	5	-	-
nicht intensiv	1	11	3	1	1

Insgesamt 30 % der Schüler, die zu Hause einer intensiven Leistungserziehung gegenüberstehen, können die eigenen Leistungsbemühungen in der Schule nicht eindeutig festlegen; bei den zu Hause weniger stark geförderten Schülern beträgt der Anteil 18 %. Von den 17 befragten Schülern mit intensiver Leistungserziehung geben 4 (24 %) an, sich immer in der Sonderschule anzustrengen, bei 8 Schülern (48 %) überwiegen die Leistungsbemühungen. Bei den Schülern mit geringer elterlicher Leistungserziehung sind es ebenso wie bei jenen mit starker elterlicher Leistungserziehung je 72 %, die angeben, sich zumindest überwiegend in der Sonderschule anzustrengen, so daß kaum bedeutende Unterschiede im Leistungsverhalten der Schüler trotz unterschiedlicher häuslicher Intensität der Leistungserziehung festzustellen sind.

Eine ähnliche Verteilung der Antworten der Sonderschüler zeigt Tabelle 78, die sich mit dem Wunsch nach guten Schulzensuren und der elterlichen Erziehung zu Leistungsstreben befaßt.

Tabelle 78: Elterliche Erziehung zu Leistungsstreben
und Zensurenwünsche der Sonderschüler

Erz.z.Leistgs.- streben durch die Eltern	Zensurenwünsche der Sonderschüler				
	stets gute Zens.	über- wiegend gute Z.	unent- schieden	wenig	gar nicht
intensiv	5	7	5	-	-
nicht intensiv	3	7	6	1	-

Kein Schüler gibt an, daß ihn die schulischen Zensuren überhaupt nicht interessieren; wahrscheinlich haben sich die schulischen Erwartungen der Eltern bei allen Kindern zumindest in den Notenwünschen niedergeschlagen.

Eine Zusammenfassung der beiden vorangehenden Tabellen soll eine statistisch analytische Überprüfung der Arbeitshypothese ermöglichen, die davon ausgeht, daß Kinder, die durch ihre Eltern in stärkerem Maße zu schulischem Leistungsstreben erzogen werden, sich in der Schule tatsächlich stärker um gute Zensuren bemühen.

Tabelle 79: Elterliche Erziehung zu Leistungsstreben
und Leistungsbemühungen der Sonderschüler

Erz.z.Leistgs.- streben durch die Eltern	Schulisches Leistgs.-streben der Sonderschüler	
	Leistungsbemühungen überwiegen	überwiegen nicht
intensiv	24	10
nicht intensiv	22	12

$$\text{Chi}^2 = 0.26, \text{df} = 1, p = 0.70$$

Die Nullhypothese behauptet, daß die Datenverteilung und der Zusammenhang zwischen der elterlichen Leistungserziehung und dem tatsächlichen Leistungsstreben des Kindes in der Sonderschule zufällig seien. Mit einer Wahrscheinlichkeit von 70 % ist die Datenverteilung als zufällig zu betrachten, weshalb der Zusammenhang zwischen der elterlichen Leistungserziehung und dem Leistungsstreben des Kindes nicht bestätigt werden kann. Dieses Ergebnis scheint überraschend, wobei die Leistungsbemühungen der Mehrzahl jener Sonderschüler, die durch die Eltern nicht oder kaum leistungsmotiviert werden, die eigentliche Überraschung darstellen. Als Ursachen für das überraschende Leistungsstreben der Schüler, die zu Hause kaum oder nicht leistungsmotiviert werden, könnten der Einfluß der Schule bzw. der Lehrkraft, die Beeinflussung durch Freunde, die Entwicklung eines eigenen schulischen Ehrgeizes oder die Anregung durch Geschwister herangezogen werden. Darüberhinaus könnten die Interviewten auch ihr schulisches Engagement nicht richtig angegeben haben.

Es sollte nicht übersehen werden, daß die Eltern der unteren Schichten ebenfalls überwiegend von ihren Kindern gute Schulzensuren erwarten und diese Erwartungen im Sinne konkreter Forderungen äußern. Es erscheint denkbar, daß diese Eltern davon ausgehen, daß die direkte Äußerung ihres Willens ausreicht, bzw. von den Kindern als ausreichende Motivation dafür angesehen wird, daß sie sich tatsächlich in der Sonderschule überwiegend um ansprechende Zensuren bemühen.

4.2224 Elterliche Anpassung und Erziehungspraktiken

Eltern mit aktiver Anpassung werden sich allgemein in ihren Erziehungspraktiken aufgrund ihrer Flexibilität weniger auf eine "strenge" Erziehung verlegen, sondern sie werden gerade aufgrund der Berücksichtigung der Lernbehinderung die Eigenart des Kindes würdigen. Eltern mit passiver Anpassung, die davon ausgehen, daß ihre Kinder, die die Sonderschule besuchen, nicht behindert sind und die die "traditionellen" Erziehungspraktiken der Unterschicht übernommen haben, werden "strenge" Erziehungspraktiken bevorzugen. Nachdem den Eltern die Festlegung des Kriteriums "streng" im Rahmen des Interviews vorbehalten blieb, muß bei der Dateninterpretation besondere Vorsicht angewandt werden. Zur Festlegung der Strenge der Erziehung wurden die Eltern um die Angabe der Art ihrer üblichen Bestrafung gebeten, sowie um jene Erziehungsformen, mit denen sie sich gegenüber den Kindern "Respekt" verschaffen.

Tabelle 80: Elterliche Anpassung und Beurteilung der "Strenge" der Kindererziehung

Art der elterl. Anpassung	Strenge elterl. Erziehung	Elterliche Erziehung ist nicht streng
Akt.Anpassg.	6	28
Pass. Anpassg.	24	10

$$\chi^2 = 19.2, df = 1, p = 0,001, \phi_{corr} = 0,6$$

Die überwiegende Mehrheit (82 %) der Eltern mit aktiver Anpassung lehnt Prügel und Schläge als Erziehungsmaßnahmen ab und bezeichnet die eigene Erziehung als nicht streng. Bei den Eltern mit passiver Anpassung sind es hingegen 70 %, die die Art ihrer Kindererziehung als streng bezeichnet. Der vermutete Zusammen-

hang zwischen der Art der elterlichen Anpassung und der "Strenge" der Erziehung ist mit einer Sicherheit von 99.9% nicht zufällig, der korrigierte Korrelationskoeffizient weist mit 0.6 auf einen mittelmäßig ausgeprägten Zusammenhang zwischen den beiden Variablen hin.

Je nach der Form der elterlichen Anpassung können unterschiedliche Erziehungsmaßnahmen vermutet werden, mit denen sich die Eltern "Respekt" gegenüber den Kindern verschaffen.

Tabelle 81 : Elterliche Anpassung und "Autoritätsausübung"

Art der elterl. Anpassung	Autoritätsausübung der Eltern durch	
	Ge-Verbote, Belehrungen	Schlagen, Schimpfen
Eltern mit akt.Anp.	34	-
Eltern mit pass.Anp.	12	22

Während die Eltern mit aktiver Anpassung angeben, ihre "Autorität" durch Ge-, Verbote und Belehrungen auszuüben, hält die Mehrheit der Eltern mit passiver Anpassung (65%) Schlagen und Schimpfen als ein wesentliches Mittel der elterlichen Autoritätsausübung.

Mehr noch als Mittel der Eltern, sich gegenüber den Kindern "Respekt" zu verschaffen, können Erziehungsmaßnahmen i.S. von Wertorientierungen das kindliche Leistungsstreben beeinflussen.

Arbeitshypothese : Eltern mit aktiver Anpassung werden ihre Kinder häufiger zu Selbständigkeit erziehen als Eltern mit passiver Anpassung, die häufiger eine Erziehung zu Fleiß, Ordnungsliebe oder Unterordnung betonen.

Tabelle 82 : Elterliche Anpassung und elterliche Erziehungsziele

Art der elterl. Anpassung	Erziehung zu Selbständigkeit	Erziehung zu Fleiß, Ordnungsliebe und Unterordnung
Eltern mit akt.Anp.	26	8
Eltern mit pass.Anp.	12	22

$\chi^2 = 11.6$, $df = 1$, $p = 0.001$, $\phi_{corr} = 0.46$

Da $p = 0.001$ wird die Arbeitshypothese mit 99.9% als nicht zufällig bestätigt. Die überwiegende Mehrheit der Eltern mit aktiver Anpassung (76%) betont eine Erziehung des lernbehinderten Kindes zu Selbständigkeit ; bei den Eltern mit passiver Anpassung werden die Erziehung zu Fleiß, Ordnungsliebe und Unterordnung in den Vordergrund gestellt.

Ein Vergleich mit der Bewertung der Erziehungsleitbilder in vorangegangenen Untersuchungen zeigt, daß sich die im Rahmen dieser Studie befragten Eltern zum Teil wesentlich anders entschieden haben.

Tabelle 83 : "Dominierende Leitbilder der Kindererziehung"¹⁾

Erziehungsleitbilder				Untersuchung d.Verf.	
	1951	1957	1965	Mittelschicht	Untere Schichten
Gehorsam u.Unterordnung	25	25	19	12	35
Ordnungsliebe u. Fleiß	41	48	53	12	30
Selbständigkeit u.freier Wille	28	32	31	76	35
Sonstige Antworten	5	3	2	-	-
keine Stellungnahme	1	5	3	-	-
+)=Mehrfachnennungen	100	100 ⁺	100 ⁺	100	100

1) siehe Neidhardt,Fr.: Die Familie in Deutschland,in:

Bei den interviewten Mittelschichteltern dieser Studie ist der Anteil der Eltern, die eine Erziehung zu Selbständigkeit betonen, wesentlich höher als in den von Fr. Neidhardt zitierten Untersuchungen; dies trifft im übrigen auch für die Angehörigen der unteren Schichten zu.

4.2225 Beurteilung der elterlichen Erziehungsmaßnahmen durch das Kind

Die Beurteilung der elterlichen Erziehungsmaßnahmen durch das lernbehinderte Kind soll sich nicht auf einzelne Faktoren beschränken, sondern insgesamt die "Strenge" der elterlichen Erziehung bewerten.
Tabelle 84 : Sozialschicht der Sonderschüler und Bewertung der elterlichen Erziehungsmaßnahmen

Sozialschicht	streng	mittel streng	nicht streng
Mittelschicht	-	8 (47%)	9 (53%)
Unt.Schichten	11 (65%)	5 (30%)	1 (5%)

Mit sinkender Sozialschicht der interviewten Sonderschüler wird die elterliche Erziehung zunehmend als streng empfunden.

Tabelle 85 zeigt in Form eines Vergleichs die Beurteilung der Erziehungsmaßnahmen von Eltern und Kind .

Tabelle 85 : Beurteilung der elterlichen Erziehungsmaßnahmen durch Eltern und Kind

Art der elterl. Erziehung	Mittelschicht		Untere Schichten	
	Eltern	Kind	Eltern	Kind
streng	18%	-	76%	65%
mittel streng	-	47%	-	30%
nicht streng	82%	53%	24%	5%

Die Kinder und Eltern der unteren Schichten beurteilen die "Strenge" der elterlichen Erziehungsmaßnahmen wesentlich einheitlicher als die Befragten der Mittelschicht. Während Eltern wie Kinder der unteren Schichten überwiegend von einer strengen Erziehung ausgehen, unterscheiden sich die Bewertungen von Eltern und Kindern in der Mittelschicht zwischen mittel streng und nicht streng. Die unterschiedliche Interpretation der elterlichen Erziehungsmaßnahmen ist vor allem auch auf die Wahl der Kinder auf die Bewertungsstufe "mittel streng" zurückzuführen, für die die Kinder eventuell immer dann votierten, wenn sie sich nicht genau festlegen wollten oder konnten.

Auch im Hinblick auf die Angaben über die Häufigkeit von Prügeln gehen die Antworten von Eltern und Kindern auseinander.

Tabelle 86 : Beurteilung der Häufigkeit von "Schlägen" durch Eltern und Kind und Sozialschicht

Häufigkeit von Schlägen	Mittelschicht		Untere Schichten	
	Eltern	Kind	Eltern	Kind
häufig	-	-	22 (65%)	12 (70%)
gelegentlich	-	6 (35%)	-	3 (18%)
überhaupt nicht	34 (100%)	11 (65%)	6 (35%)	2 (12%)

Während die Mittelschichteltern von der Anwendung von Schlägen gänzlich absehen, zumindest nach eigenen Angaben, betonen Eltern und Kinder der unteren Schichten, daß Schläge bei der überwiegenden Anzahl der Befragten häufig als Erziehungsmittel angewandt werden. Eine Minderheit von 35% der Mittelschichtkinder gibt, entgegen der Aussage der Eltern an, zumindest gelegentlich Schläge zu erhalten.

4.2226 Elterliches Vorbild und Leistungsstreben des Kindes

Das Leistungsstreben des Kindes in der Schule kann auch durch das elterliche Vorbild beeinflusst sein. Ein beruflich erfolgreicher Vater kann schon deshalb leistungsfördernd wirken, weil das Kind bzw. der Jugendliche nicht minder erfolgreich sein möchten. Leistungsstreben in der Schule aufgrund der elterlichen Vorbildwirkung setzt voraus, daß das Kind einen Zusammenhang zwischen den beruflichen Erfolgen und der schulischen Ausbildung erkennt; das elterliche Vorbild darf ferner nicht unerreichbar erscheinen, da es sonst eher leistungshemmend wirkt.

Arbeitshypothese : Mittelschichtkinder werden häufiger ihre Eltern als Vorbild anerkennen als Kinder aus den unteren Schichten.

Tabelle 87: Elterliches Vorbild und Sozialschicht
der Sonderschüler

Sozialschicht der Sonderschüler	Elterliches Vorbild	kein elterliches Vorbild
Mittelschicht	12	5
Untere Schichten	10	7

$$\text{Chi}^2 = 0.52, \text{ df} = 1, p = 0.50$$

Da $p = 0.50$ kann nur mit 50%-iger Wahrscheinlichkeit von einer Nicht-Zufälligkeit der Datenverteilung ausgegangen werden, d.h. die Arbeitshypothese wird nicht aufrechterhalten. In beiden sozialen "Blöcken" werden die Eltern überwiegend als Vorbild anerkannt, wobei die Häufigkeit bei den Sonderschülern der Mittelschicht mit 70% höher liegt als bei den Schülern aus den unteren Schichten mit 58%. Wenn auch überwiegend Übereinstimmung bei den Schülern im Hinblick auf das elterliche Vorbild besteht, so sind doch die

Beweggründe zur Wahl des elterlichen Vorbildes je nach Schichtzugehörigkeit unterschiedlich.

Tabelle 88 : Motive für die Wahl des elterlichen Vorbildes und Sozialschicht der Sonderschüler

Sozialschicht der Sonderschüler	Elterliches Vorbild aufgrund :		
	Berufliche Erfolge	körperl./geistige Fähigkeiten	Güte, Fürsorge
Mittelschicht	9	3	-
Unt.Schichten	2	-	8

Sofern der Vater oder die Mutter bei den Sonderschülern der Mittelschicht als Vorbild akzeptiert werden, überwiegt die Attraktivität der beruflichen Leistungen des Vaters (75%). Bei den Sonderschülern der unteren Schichten sind es vorwiegend die entgegenkommenden mütterlichen Erziehungsmaßnahmen wie Güte und Fürsorge, die als erstrebens- und nachahmenswert empfunden werden, und zwar sowohl von Knaben wie von Mädchen.

Kinder aus der Mittelschicht betonen mit der Motivierung der Wahl des elterlichen Vorbildes den Leistungscharakter dieses Vorbildes, den auch sie übernehmen wollen. Insofern könnte von dem elterlichen Vorbild auch eine Stimulanz für das schulische Leistungsstreben ausgehen. Die Lernbehinderten aus den unteren Schichten finden eine besonders emotionale Erziehung als nachahmenswert, wodurch kaum Impulse für das Leistungsstreben in der Schule zu vermuten sind.

Wie die Attraktivität des elterlichen Vorbildes je nach Sozialschicht des Sonderschülers unterschiedliche Begründung findet, so erfolgt auch dessen Ablehnung aus unterschiedlichen Motiven.

Tabelle 89 : Motive der Ablehnung der Eltern als Vorbild u. Sozialschicht der Sonderschüler

Sozialschicht d. Sonderschüler	Ablehnung der Eltern als Vorbild		
	neg. Bewertung der berufl. Leistung	geringe geistige/ körperl. Fähigkeit	zu strenge Erziehung
Mittelschicht	4	1	-
Unt. Schichten	1	-	6

Die Kinder der unteren Schichten lehnen die Eltern, besonders den Vater, als Vorbild häufiger ab als Angehörige der Mittelschicht. Die Ablehnung wird bei den Behinderten der unteren Schichten vornehmlich auf die als zu streng empfundene väterliche Erziehung zurückgeführt, während die Kinder und Jugendlichen der Mittelschicht ihre Väter überwiegend dann als Vorbild ablehnen, wenn ihr berufliches Ansehen nicht als erstrebens- und nachahmenswert empfunden wird.

4.2227 Anpassung, Wertorientierungen und Erziehung zu Leistungsmotivation

Eltern mit aktiver Anpassung werden der Planung häufiger einen Spielraum einräumen und sie berücksichtigen als Eltern der unteren Schichten.

Tabelle 90 : Elterliche Anpassung und Planung

Art der Anpassung	Eltern planen regelmäßig	Eltern planen nicht regelmäßig
Akt. Anpassung	30	4
Pass. Anpassung	18	16

$$\chi^2 = 10.2, df = 1, p = 0.01, \phi_{\text{corr}} = 0.6$$

Die Arbeitshypothese gilt mit 99%-iger Sicherheit als nicht zufällig, der Korrelationskoeffizient ϕ_{corr} deutet mit 0.6 auf eine mittelmäßig ausgeprägte Beziehung zwischen den Variablen Schichtzugehörigkeit und Planung.

Eltern mit aktiver Anpassung werden ferner häufiger eine "aktivistische" Orientierung bevorzugen als Eltern mit passiver Anpassung. Eine "aktivistische" Orientierung kann sich äußern in der Überzeugung, daß eigenes Leistungsstreben die Voraussetzung für beruflichen wie gesellschaftlichen Aufstieg darstellt. Die "passivistische" Einstellung betont Glück, gute Beziehungen oder Zufall als wesentliche Momente des beruflichen wie sozialen Aufstiegs und legt, im Gegensatz zur "aktivistischen" Haltung, auch wenig Wert auf schulisches Leistungsstreben.

Tabelle 91 : Form der elterlichen Anpassung und Beurteilung des eigenen Leistungsvermögens als Mittel beruflichen und sozialen Aufstiegs

Art der elterl. Anpassung	Eltern betonen eigenes L-streben	Eltern betonen Glück, Zufall
Akt. Anpassung	24	10
Pass. Anpassung	14	20

$$\chi^2 = 5.8, df = 1, p = 0.025, \phi_{corr} = 0.33$$

Mit 98%-iger Wahrscheinlichkeit ist der Zusammenhang zwischen der Art der Anpassung und der "aktivistischen" bzw. "passivistischen" Haltung der interviewten Eltern nicht zufällig. Eltern mit aktiver Anpassung messen insofern auch dem schulischen Leistungsstreben Bedeutung bei, im Hinblick auf die berufliche Laufbahn wie auf die gesellschaftliche Anerkennung. Eltern mit passiver Anpassung scheinen dem schulischen Leistungsstreben im Hinblick auf beruflichen Aufstieg wie auf gesellschaftliche Wertschätzung in geringerem Maße - wenn überhaupt - Bedeutung einzuräumen.

Eltern werden, je nach Form ihrer Anpassung, unterschiedliche Schwerpunkte in der Erziehung ihrer Kinder setzen und dementsprechend unterschiedliche Er-

ziehungsziele anstreben.

Tabelle 92 : Elterliche Anpassung und elterliche Erziehungsziele

Art der elterl. Anpassung	Erziehung zu Leistungsstreben	Erziehung zu Anstand Ehrlichkeit, Ordentlichkeit
Akt. Anpassung	30 ^{x)}	26 ^{x)}
Pass. Anpassung	12 ^{x)}	32 ^{x)}

x) Mehrfachnennungen

$$\chi^2 = 7.0, df = 1, p = 0.01, \phi_{corr} = 0.3$$

Arbeitshypothese : Eltern mit aktiver Anpassung betonen häufiger die Erziehung zu Leistungsstreben des Kindes als ein Erziehungsziel als Eltern mit passiver Anpassung. Da $p = 0.01$ ist die Arbeitshypothese mit 99%-iger Sicherheit nicht zufällig.

Es gilt festzuhalten, daß die von den Eltern mit aktiver Anpassung übermittelten bzw. betonten Wertorientierungen die Internalisierung eines intensiven schulischen Leistungsstrebens des Kindes begünstigen. Eltern mit passiver Anpassung legen weit seltener ähnlichen Wert auf die Entwicklung des schulischen Leistungsstrebens des lernbehinderten Kindes.

4.2228 Die soziale Selbsteinstufung der Eltern und die Erziehung zu schulischem Leistungsstreben

Die elterliche soziale Selbstbewertung kann die Intensität der Leistungserziehung des Kindes beeinflussen. Eltern, die sich am Ende der gesellschaftlichen Stufenleiter befinden, werden sich entsprechend "tief" einordnen, die typisch negativen Unterschichtstereotypen als Selbstbild über-

nehmen, die wiederum das elterliche Leistungsstreben wie die Leistungserziehung des Kindes hemmen. Mittelschichteltern werden sich tatsächlich der gesellschaftlichen Mitte zugehörig fühlen und aufgrund des positiven Mittelschichtimages sich selbst wie die Kinder stärker leistungsmotivieren. Es stellt sich zunächst die Frage, inwieweit die befragten Eltern zu einer derartig realistischen sozialen Selbstbewertung fähig waren.

Tabelle 93 : Soziale Selbsteinstufung der Eltern und Einstufung aufgrund des väterlichen Berufs

Soziale Schicht	Soziale Einstufung der Familien durch den Vaterberuf	eigene Einstufung
Oberschicht	-	-
Mittelschicht	17	26
Unterschicht	5	7
Randst.Schicht	12	1

Soziale Selbsteinstufung der Eltern und gesellschaftliche Placierung aufgrund des Vaterberufs waren keineswegs identisch; dies trifft vor allem für die Angehörigen der unteren Schichten zu, die einen entsprechenden "Realismus" nicht besaßen. Bei den Angehörigen der unteren Schichten zählten sich 70.5% zur Mittelschicht, von den Angehörigen der Mittelschicht waren es 82%, die sich subjektiv entsprechend ihrer objektiven sozialen Placierung bewerteten. Bei den Eltern der unteren Schichten scheint die geringe Leistungserziehung der Kinder infolgedessen nicht auf die eigene soziale Selbsteinstufung zurückzuführen zu sein, zumindest bei einem überwiegenden Teil, der im Gegensatz, nachdem sie sich der Mittelschicht zugehörig fühlen, eine stärkere Leistungserziehung der Kinder durchführen müßte, sollte der vermutete Zusammenhang bestehen.

4.223 Zusammenfassung

Die Diskussion des vermuteten Zusammenhangs zwischen der Form der elterlichen Anpassung und der Leistungserziehung des lernbehinderten Kindes zeigt die folgenden Schwerpunkte :

1. Die elterlichen Sonderschulerwartungen unterscheiden sich je nach der Form der elterlichen Anpassung nur geringfügig. Die befragten Eltern betonen überwiegend ihren Wunsch wie ihr Verlangen nach stets guten Zensuren in der Sonderschule.
2. Trotz zumindest ähnlicher elterlicher Sonderschulerwartungen ist die elterliche Erziehung des Kindes zu Leistungsstreben in der Sonderschule sehr unterschiedlich. Eltern mit aktiver Anpassung betreuen und fördern das lernbehinderte Kind häufiger als Eltern mit passiver Anpassung. Eltern mit aktiver Anpassung betonen überwiegend eine Erziehung des Lernbehinderten zu Leistungsstreben, die bei Eltern mit passiver Anpassung vornehmlich unterbleibt.
3. Leistungsunter- wie -überforderungen liegen, unbeschadet des elterlichen Anpassungsverhaltens, nicht vor, bzw. sie konnten nicht nachgewiesen werden. Leistungsüberforderungen wären höchstens für jene Minderheit der Eltern mit aktiver Anpassung denkbar (35%), die eine Rückkehr des Kindes von der Sonder- in die Volksschule als primäres Schulziel verfolgt und damit von einer Nichtbehinderung des Kindes ausgeht.
4. Trotz unterschiedlicher elterlicher Leistungserziehung unterscheidet sich das tatsächliche Leistungsstreben der Sonderschüler unwesentlich. Die Bemühungen um ansprechende Schulzensuren überwiegen bei der Mehrzahl der befragten Schüler, unbeschadet der Form der elterlichen Anpassung bzw. der elterlichen Schichtzugehörigkeit.

5. Eltern mit aktiver Anpassung legen in ihren Erziehungspraktiken Wert auf die Anwendung von Ge- und Verboten sowie Belehrungen, Eltern mit passiver Anpassung halten überwiegend Schlagen und Schimpfen als geeignete Maßnahmen zur Leistungsförderung des lernbehinderten Kindes.

6. Die Lernbehinderten stimmen in der Beurteilung der elterlichen Erziehungsmaßnahmen nicht immer mit den Eltern überein.

7. Die Mehrheit der Lernbehinderten kennt das elterliche Vorbild an. Allerdings sind sowohl die Motive zur Wahl des Vorbilds wie das Vorbild selbst je nach elterlicher Anpassung und Schichtzugehörigkeit unterschiedlich. Bei den Eltern mit aktiver Anpassung sind es vornehmlich die Väter, die aufgrund beruflicher Erfolge als Vorbild akzeptiert werden, bei den Eltern mit passiver Anpassung sind es überwiegend die Mütter, die von den Lernbehinderten als Vorbild aufgrund der "affektiven" Zufuhr gewählt werden.

8. Eltern mit aktiver Anpassung fördern das schulische Leistungsstreben auch durch ihre Wertorientierungen, sofern sie vom Lernbehinderten internalisiert werden.

9. Die Annahme, die Eltern mit passiver Anpassung leiten die bescheidene Leistungserziehung des Kindes durch die Übernahme negativer und leistungshemmender Unterschichtstereotypen ab, konnte für die interviewten Eltern nicht bestätigt werden, da sich die Angehörigen der randständigen Schicht überwiegend der gesellschaftlichen Mitte zuordneten.

Insgesamt scheint sich die Hypothese, daß Eltern mit aktiver Anpassung ihre Kinder auch in der Sonderschule zu stärkerem Leistungsstreben erziehen als Eltern mit passiver Anpassung zu bestätigen, wobei Leistungsstreben und Leistungserfolge jedoch nicht identisch sein müssen bzw. sind.

4.23 Hypothese 3 : Erziehung zu Leistungsstreben in der Sonderschule und Häufigkeit des Sonderschulbesuchs

Aufgrund der unterschiedlichen Intensität der elterlichen Leistungserziehung könnte ein Zusammenhang zwischen der Erziehung zu Leistungsstreben und der Häufigkeit des Sonderschulbesuchs vermutet werden. Kinder, die durch das Elternhaus nicht oder kaum gefördert werden, könnten zumindest als potentielle Sonderschüler eher in Frage kommen als Kinder, die durch das Elternhaus intensiv in ihren schulischen Belangen betreut werden.

Allerdings sollte die Erziehung zu Leistungsstreben in der Schule nicht in Form eines ausschließlichen Verursachungsfaktors des Sonderschulbesuchs überbewertet werden. Neben der Leistungserziehung als einer Möglichkeit des Faktors "Umwelt" kommen weiteren Faktorenbündeln innerhalb der sozio-kulturellen Prägung des Individuums wie seiner Anlagestruktur erhebliche Bedeutung zu. Umwelt- und Anlagefaktoren stehen nicht i.S. eines Entweder - Oder gegenüber, sondern ergänzen sich gegenseitig. Wann deshalb im folgenden von einer Beeinflussung der Häufigkeit des Sonderschulbesuchs durch die Erziehung zu Leistungsstreben ausgegangen wird, so darf der Faktor Leistungserziehung nur i.S. einer Kovariante und nicht i.S. einer alleinigen Determinante gesehen werden.

4.231 Operationalisierung

Die Gesamthäufigkeit des Sonderschulbesuchs je Sozialschicht wird durch Addition des elterlichen wie des kindlichen Sonderschulbesuchs ermittelt (Frage 103). Neben der Gesamthäufigkeit des Sonderschulbesuchs

je Sozialschicht wurde die durchschnittliche Häufigkeit des Sonderschulbesuchs je Sonderfamilie wie ihre durchschnittliche Kinderzahl erfaßt (Frage 103). Die Sonderschüler wurden ferner nach Geschlecht getrennt erfaßt, um zu prüfen, inwieweit im Rahmen dieser Studie von einer Geschlechtsselektivität der Sonderschule ausgegangen werden kann.

4.232 Erziehung zu Leistungsstreben und Sonderschulbesuch

Von den befragten Eltern wird ein genereller Zusammenhang zwischen der Erziehung zu Leistungsstreben und der Häufigkeit des Sonderschulbesuchs vermutet, wonach durch besonders intensive Förderung des Kindes eine Rückkehr von der Sonder- in die Volksschule möglich sei. Allerdings nehmen die interviewten Eltern eine derartige Beeinflussung des "Schülerschicksals" nicht bei ihren Kindern an. Lediglich eine Minderheit von 35% der Mittelschichteltern hält eine Rückkehr in die Volksschule als schulische Zielkonzeption aufrecht. Diese Eltern gehen, im Gegensatz zur Mehrheit der Mittelschichteltern, von einer Nichtbehinderung des Kindes aus. Eine besonders intensive Leistungserziehung ist deshalb gerade von jenen Eltern zu erwarten.

Die Angehörigen der unteren Schichten sehen die "Schichtbarriere", den gesellschaftlich negativ bewerteten Obdachlosenstatus als Ursache des Sonderschulbesuchs wie auch als alleiniges Motiv, das einer leistungsmäßig gerechtfertigten Rückkehr der Kinder in die Volksschule entgegensteht. Eine Erziehung zu schulischem Leistungsstreben könne deshalb die schulische Situation der Kinder nicht verbessern

und unterbleibt infolgedessen weitgehend.

4.233 Familiengröße und Sozialschicht

Arbeitshypothese : Die interviewten Sonderfamilien der unteren Schichten sind durchschnittlich kinderreicher als jene der Mittelschicht.

Tabelle 94 : Sozialschicht, Kinderzahl und durchschnittliche Größe der Sonderfamilien

Sozial- schicht	Anzahl der Familien	Anzahl der Kinder je Sozialsch.	Durchschn. Ki-zahl je Familie	Durchschn. Größe je Familie
Mittelsch.	17	54	3.1	5.1
US	5	42	8.4	10.4
RSch.	12	78	6.5	8.5
Unt.Schich- ten gesamt	17	120	7.1	9.1

Mit durchschnittlich 7.1 Kindern pro Familie ist die Kinderzahl in den befragten Sonderfamilien der unteren Schichten wesentlich höher als jene der Sonderfamilie der Mittelschicht mit durchschnittlich 3.1 Kindern. Die Arbeitshypothese wird im Rahmen dieser Studie bestätigt.

4.234 Familiengröße, Sozialschicht und Erziehung zu Leistungsstreben

Auf den Zusammenhang zwischen der Form der elterlichen Anpassung, die wiederum Ausdruck der Schichtzugehörigkeit ist, und der unterschiedlichen Erziehung des Kindes zu Leistungsstreben in der Schule wurde bereits hingewiesen. Dieser Zusammenhang kann erweitert werden durch die Berücksichtigung des Faktors "Familiengröße". Eltern mit aktiver Anpassung

gehören der Mittelschicht an und sind mit 3.1 Kindern je Familie wesentlich "kinderärmer" als Eltern mit passiver Anpassung, die den unteren Schichten angehören. Eltern aus der Mittelschicht erziehen ihre Kinder in häufigerem Maße zu schulischen Leistungsstreben als Eltern der unteren Schichten.

4.235 Familiengröße, Sozialschicht, Erziehung zu Leistungsstreben und Häufigkeit des Sonderschulbesuchs je Familie

Zwischen dem Faktorenbündel Sozialschicht, Kinderzahl und Erziehung zu Leistungsstreben einerseits und der Häufigkeit des Sonderschulbesuchs andererseits wird ein Zusammenhang vermutet, wonach in den unteren Schichten, bei gleicher Familienzahl, mehr Kinder und Jugendliche die Sondere Volksschule für Lernbehinderte besuchen als in der Mittelschicht.

Tabelle 95 : Art des Schulbesuchs der Kinder der Sonderfamilien und Sozialschicht

Sozialschicht	Sonderschulbesuch	Nicht-Sonderschulbesuch ^b
Untere Schichten	86	32
Mittelschicht	19	35

$$\chi^2 = 22.2, df = 1, p = 0.001, \phi_{corr} = 0.4$$

Mit 99.9%-iger Sicherheit ist der Zusammenhang zwischen Sozialschicht und Art des Schulbesuchs der Kinder nicht zufällig.

Tabelle 96 : Häufigkeit des durchschnittlichen Sonderschulbesuchs je Familie u. Sozialschicht

Sozialschicht	Durchschn. Sonderschulbesuch je Fam.	Durchschn. Nicht-SOS-besuch je Fam.
Untere Schichten	5.1 Kinder	2.0 Kinder
Mittelschicht	1.1	2.0

Bei einer durchschnittlichen Kinderzahl von 7.1 Kin-

dern je Familie in den unteren Schichten besucht die überwiegende Mehrheit von 5.1 Kindern (= 72%) die Sondervolksschule für Lernbehinderte, nur etwa ein Viertel der Kinder der Familie (28%) besucht nicht die Sonder-, sondern die Volksschule. Bei den befragten Familien der Mittelschicht sind es durchschnittlich 35% der Kinder je Familie (ein Kind pro Familie), die die Sonderschule besuchen, die überwiegende Mehrheit, 65%, besucht die Volksschule oder weiterführende Schulen.

Der prozentuale Vergleich der Häufigkeit des Sonderschulbesuchs je Sozialschicht erscheint jedoch verzerrt, nachdem die Familie der unteren Schichten mit durchschnittlich 7.1 Kindern eine wesentlich höhere Kinderzahl besitzt als jene der Mittelschicht mit durchschnittlich 3.1 Kindern. Dennoch liegt der Sonderschulbesuch im familialen Durchschnitt absolut wie relativ in den unteren Schichten wesentlich höher als in der Mittelschicht, wie auch die Erziehung zu Leistungsstreben in der Schule bei den Eltern der unteren Schichten eine weit geringere Rolle spielt als in der Mittelschicht.

Der Vergleich zwischen elterlicher und kindlicher Schulbildung zeigt, wie sich das schulische Ausbildungsniveau innerhalb der Familie, unter Berücksichtigung ihrer sozialen Zugehörigkeit, entwickelt hat.

Tabelle 97 : Sozialschicht und Schulbesuch von Eltern und Kind

Art des Schulbesuchs	Mittelschicht		Untere Schichten	
	Eltern	Kinder	Eltern	Kinder
Sonderschulbesuch	-	19	22	86
Kein Sonderschulb.	34	35	12	32

Bei den interviewten Mittelschichteltern liegt ins-

gesamt kein Sonderschulbesuch vor, während immerhin 35% der Kinder die Sonderschule besuchen. Bei den Eltern der unteren Schichten besuchten rund 65% die Sonderschule, bei den Kindern liegt die Quote bei 73%.

Ein Vergleich der Art des Schulbesuchs von Eltern und Kindern, unter Berücksichtigung der Schichtzugehörigkeit, macht noch einmal die unterschiedliche Häufigkeit des Sonderschulbesuchs deutlich.

Tabelle 98 : Häufigkeit des Sonderschulbesuchs und
Sozialschicht

Art des Schulbesuchs	Mittelschicht (Eltern u. Kind)	Untere Schichten (Eltern u. Kinder)
Sonderschule	19	108
Keine Sonderschule	69	44

$$\chi^2 = 1.7, df = 1, p = 0.20$$

Von insgesamt 127 Sonderschülern aus zwei Generationen stellen die Angehörigen der unteren Schichten mit 108 Schülern (85%) das weitaus größte Kontingent. Auch innerhalb der sozialen Schichten zeigt sich die unterschiedliche Häufigkeit des Sonderschulbesuchs deutlich. In der Mittelschicht bilden die Sonderschüler mit 22% eine Minderheit, in den unteren Schichten stellen sie mit 71% eine beträchtliche Mehrheit.

4.236 Sozialschicht des Sonderschülers und Zeitpunkt der Einweisung in die Sonderschule

Eine intensive elterliche Erziehung zu Leistungsstreben könnte sich auch in dem Zeitpunkt der Überweisung des Kindes in die Sonderschule niederschlagen, wobei die Leistungserziehung jedoch wiederum nur als eine Kovariante und nicht als singulärer Verursachungsfaktor zu bewerten ist. Mittelschicht-

eltern könnten durch die Betonung des Leistungsstrebens den Sonderschulbesuch des Kindes wie die Ermittlung der Lernbehinderung "verzögern", wodurch Mittelschichtkinder im allgemeinen zu einem späteren Zeitpunkt, d.h. nach einem längeren Aufenthalt in der Volksschule, die Sonderschule besuchen als Kinder der unteren Schichten, deren Lernbehinderung aufgrund mangelnden Leistungsstrebens zu einem früheren Zeitpunkt erkannt wird.

Tabelle 99 : Sozialschicht und Zeitraum der Einweisung in die Sonderschule

Sozial- schicht	Sofortiger SOS-Besuch	1 - 2 J. VS-Besuch	3 - 4 J. VS-Bes.	Einweisung in die SOS nach 5 J. VS-Besuch
MS	1	8	4	4
Unt.Sch.	11	5	1	-

Die überwiegende Mehrheit der Lernbehinderten (94%) aus der Mittelschicht hat zuerst die Volksschule besucht, ehe eine Einweisung in die Sonderschule erfolgte. Bei den Kindern der unteren Schichten verläuft der schulische Beginn überwiegend umgekehrt, d.h. sie beginnen die schulische Laufbahn vornehmlich (65%) in der Sonderschule.

Die Ursachen für den je Sozialschicht sehr unterschiedlichen Zeitpunkt des Beginns des Sonderschulbesuchs sind jedoch sehr wahrscheinlich nicht nur in der unterschiedlichen elterlichen Betonung des schulischen Leistungsstrebens zu sehen. Bei den Angehörigen der unteren Schichten ist die relativ häufige "Früherfassung" der Lernbehinderung u.a. auch darauf zurückzuführen, daß die Eltern nicht nur gelegentlich ihre Kinder mit Beginn der Schulpflicht nicht in der Volks-, sondern in der Sonderschule anmelden. Diese Eltern wollen mit dieser Anmeldung den frustrierenden Umweg über die Volksschule, die

Frustrationserlebnisse werden nicht aufgrund eines Versagens in der Volksschule, sondern aufgrund einer vermuteten Diskriminierung durch Volksschullehrer und Volksschüler aus anderem sozialen "Milieu", befürchtet, ersparen.

Das Einschulungsalter der Schüler zeigt, Tabelle 100, keine wesentlichen Unterschiede zwischen den sozialen Schichten.

Tabelle 100 : Sozialschicht und Einschulungsalter der Sonderschüler

Sozial- schicht	E-Alter 6 Jahre	E-Alter 7 Jahre	E- Alter 8 Jahre	E- Alter 9 Jahre
Unt.Schichten	2	13	1	1
Mittelsch.	4	11	2	-

E - Alter = Einschulungsalter

Der Schwerpunkt der Einschulung liegt bei den Kindern unabhängig ihrer Schichtzugehörigkeit im Bereich zwischen 6 und 7 Jahren.

Auch die Intelligenzquotienten der Sonderschüler zeigen, je nach Sozialschicht, wenig Unterschiede. Die Höhe des Intelligenzquotienten bewegt sich bei den Sonderschülern der Mittelschicht zwischen 0.94 als dem höchsten und 0.68 als dem niedrigsten Wert, das arithmetische Mittel liegt bei 0.80, Modal- und Medianwert liegen bei 0.79. Bei den Sonderschülern der unteren Schichten beträgt der höchste Wert 0.94, der niedrigste 0.67, das arithmetische Mittel beträgt 0.82, der Modalwert wie der Medianwert belaufen sich auf 0.83.

4.237 Sonderschulbesuch und geschlechtspezifische Selektivität

Arbeitshypothese: In der Sonderschule überwiegen, unbeschadet der Schichtzugehörigkeit der Schüler, die Knaben gegenüber den Mädchen.

Tabelle 101: Schichtzugehörigkeit und Geschlecht der interviewten Sonderschüler bzw. ihrer nicht-interviewten Geschwister

Sozialschicht	Männlich	Weiblich	Gesamt
Mittelschicht	13	6	19
Unt.Schichten	45	41	86

$$\text{Chi}^2 = 2.32, \text{df} = 1, p = 0.20$$

Die Arbeitshypothese und damit der Zusammenhang zwischen der Geschlechtszugehörigkeit und dem Sonderschulbesuch können nicht aufrechterhalten werden, da $p = 0.20$. In beiden sozialen "Blöcken" überwiegt zwar der Anteil der Sonderschüler, in der Mittelschicht sind es 63%, in den unteren Schichten sind es 59%, gerade in der zahlenmäßig stärkeren Gruppe der unteren Schichten ist die Mehrheit der Knaben jedoch knapp.

4.238 Zusammenfassung

1. Die interviewten Sonderfamilien der unteren Schichten sind mit durchschnittlich 7.1 Kindern wesentlich "kinderreicher" als jene der Mittelschicht mit durchschnittlich 3.1 Kindern.
2. Die Häufigkeit des Sonderschulbesuchs ist je nach Sozialschicht von Eltern und Kindern unterschiedlich. Die Angehörigen der unteren Schichten dominieren an der Sonderschule.
3. Bei den Familien der unteren Schichten besuchen im Durchschnitt 5 von 7 Kindern die Sonderschule, in den Familien der Mittelschicht ist es ein^{es} von drei Kindern, das diese Schule besucht. Insgesamt besuchen absolut wie relativ mehr Kinder aus der Sonderfamilie der unteren Schichten die Sonderschule als aus

der Mittelschicht.

4. Die Eltern der Mittelschicht haben im Rahmen dieser Studie die Sonderschule nicht besucht. Der Sonderschulbesuch stellt in jenen Familien eine schulische Ausnahmesituation dar. Die Eltern der unteren Schichten besuchten überwiegend selbst (65%) die Sonderschule, der Sonderschulbesuch stellt in diesen Familien keine schulische Ausnahmesituation dar.

5. Die überwiegende Mehrheit der Sonderschüler der unteren Schichten (65%) beginnt die schulische Laufbahn in der Sonderschule, die überwiegende Mehrheit der Lernbehinderten der Mittelschicht (94%) beginnt in der Volksschule.

6. Eine signifikant geschlechtsspezifische Selektivität der Sonderschule konnte für die Sonderschüler dieser Untersuchung nicht ermittelt bzw. bestätigt werden.

7. Die vorangegangenen Ergebnisse legen nahe, daß die Häufigkeit des Sonderschulbesuchs je Sozialschicht und Familie auch von der elterlichen Erziehung zu Leistungsstreben beeinflusst werden. Allerdings stellt die elterliche Leistungserziehung eher eine Kovariante im Hinblick auf das "Schüler-schicksal" als einen singulären Beeinflussungsfaktor dar. Sowohl die weiteren Beeinflussungsfaktoren des "sozio-kulturellen" Milieus wie der "Anlagefaktor" sind bei der Beantwortung der Frage nach den Determinanten der Schulleistung und ihrer Entwicklung in Betracht zu ziehen.

4.24 Häufigkeit des Sonderschulbesuchs - elterliches Rollenrepertoire zur Anpassung an die Lernbehinderung und Integration des Lernbehinderten

Zwischen der familialen Häufigkeit des Sonderschulbesuchs bzw. der Lernbehinderung und dem Umfang wie der Art des elterlichen Rollenhandelns im Hinblick auf die Anpassung an die Behinderung wie die Integration des Lernbehinderten wird ein Zusammenhang vermutet. Mittelschichteltern werden aufgrund des "Ausnahmecharakters" der Lernbehinderung und der "Unvertrautheit" mit dem Sonderschulbesuch ein Mehr an Rollen, insbesondere innerhalb des väterlichen und mütterlichen Rollen-sets übernehmen und im "trial and error-Verfahren" durchspielen als Eltern aus den unteren Schichten, die, aufgrund der Häufigkeit des familialen Sonderschulbesuchs, auf vorhandene Rollen zurückgreifen können.

Darüberhinaus ist zu vermuten, daß Mittelschichteltern aufgrund der Entwicklung neuer Rollen wie der Modifizierung "herkömmlichen" Verhaltens ein ambivalentes Verhalten im Hinblick auf die Anpassung an die Behinderung wie die familiäre Integration des Lernbehinderten entwickeln können, das wiederum von Angehörigen der unteren Schichten aufgrund der Vertrautheit mit Lernbehinderung und Sonderschulbesuch nicht zu erwarten ist.

Ein Vergleich der familialen Anpassung und Integration zwischen den sozialen Schichten ist nicht unproblematisch, da Unterschiede in der Art wie Intensität der Integration zwischen den sozialen Schichten bestehen und damit eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse erheblich erschweren.

4.241 Operationalisierung

Die Operationalisierung hat sich mit der "Übersetzung" begrifflicher Konstrukte wie familiäre Integration und Anpassung, Rollenrepertoire, Ambivalenz zu befassen. Es ist ferner zu klären, wann ein "geringes" oder ein "umfangreiches" Rollenrepertoire vorliegen soll. Nachdem auf das Bildungsniveau der Interviewten in ganz besonderem Maße eingegangen werden mußte, war mit Schwierigkeiten im Rahmen dieser "Übersetzung" zu rechnen.

Um eine intellektuelle wie zeitliche Überforderung der Interviewpartner zu vermeiden, wurde das Konstrukt "Rollenrepertoire" i.S. der "multiple roles" auf die Rollenbeziehungen von Eltern-Kind reduziert, wobei nicht alle möglichen Eltern-Kind-Beziehungen erfaßt werden konnten, sondern lediglich jene, die im Zusammenhang mit der Anpassung an die Lernbehinderung wie der Integration des Lernbehinderten von Bedeutung erschienen. Diese Einengung erschien vertretbar, da hiermit ein Schwerpunkt der Eltern-Kind-Beziehungen unter Berücksichtigung der Lernbehinderung und des Sonderschulbesuchs des Kindes erfaßt werden sollte. Der Umfang der elterlichen Verhaltensmaßnahmen wurde in einem "Frageblock" von Frage 67 bis Frage 89 des Elterninterviews zu ermitteln versucht. Gleichzeitig konnte aufgrund der vermuteten unterschiedlichen elterlichen Verhaltensmaßnahmen die Frage der Ambivalenz des elterlichen Verhaltens beantwortet werden.

Wenn Mittelschichteltern ein umfangreicheres Rollenhandeln zur Anpassung an die Lernbehinderung bzw. Integration des Lernbehinderten benötigen als Angehörige der unteren Schichten, so soll damit kein zahlenmäßiges Kriterium festgelegt werden. Es konnte lediglich

im Rahmen des "Frageblocks" des Elterninterviews (Fragen 67 - 89) ein Mehr oder Weniger an elterlichen Verhaltensformen festgehalten werden und zwar unter Berücksichtigung der elterlichen Schichtzugehörigkeit.

Die elterlichen Anpassungsbemühungen bleiben nicht auf das familiäre Binnenverhältnis beschränkt. Die Entwicklung der Sozialkontakte gegenüber Freunden, Bekannten und Verwandten und ihre Beeinflussung durch die Behinderung des Kindes waren von Interesse (Fragen 47,66,75,87), da hierdurch Rückwirkungen auf das Eltern-Kind-Verhältnis zu vermuten waren.

Die familiäre Anpassung an die Lernbehinderung des Kindes befaßt sich mit den elterlichen und geschwisterlichen Reaktionen auf die Lernbehinderung bzw. den Sonderschulbesuch und bedarf aufgrund der vorangegangenen Diskussionen keiner erneuten begrifflichen Darstellung.

Die familiäre Integration schließlich beschäftigt sich mit der Eingliederung des Lernbehinderten in die Gruppe "Familie", wobei Beeinflussungen von "außen" zumindest teilweise berücksichtigt werden mußten. Für die Integration bieten sich die Kriterien der Gleichrangigkeit, d.h. die Position des Behinderten gegenüber den Geschwistern, und der Gleichwertigkeit, d.h. die elterliche und geschwisterliche Wertschätzung an. (Fragen 67,70,71,72,74,76,77,78,82-85, 88,89 des Elterninterviews). Neben der elterlichen Beurteilung der familialen Situation des Lernbehinderten waren dessen eigenes Urteil wie jenes der Geschwister von Bedeutung.

4.242 Ambivalentes oder eindeutiges elterliches Verhalten gegenüber dem Lernbehinderten

4.2421 Elterliche Anpassung an die Lernbehinderung

Die elterliche Form der Anpassung unter Berücksichtigung der Schichtzugehörigkeit wurde in den vorangegangenen Ausführungen anhand des Sonderschulbesuchs des Kindes dargestellt. Mittelschichteltern passen sich überwiegend aktiv an, Eltern der unteren Schichten nehmen eine passiv-resignative Anpassung vor. Die Frage stellt sich, wie reagieren die Eltern in ihrem direkten Anpassungsverhalten auf die Lernbehinderung des Kindes, wie sehen die Eltern den Sonderschüler im Vergleich zum Volksschüler.

Tabelle 102: Elterliche Einstufung des Sonderschülers gegenüber dem Volksschüler und Sozialschicht

Sozialschicht	SOSer ist in allen unterlegen	SOSer ist nicht in allen unterlegen
Mittelschicht	8	26
unt.Schichten	5	29

$$\text{Chi}^2 = 0.7, \text{ df} = 1, p = 0.5$$

Die Eltern beider Sozialschichten gehen überwiegend davon aus, daß der Lernbehinderte dem Volksschüler nicht ständig und in allen Lebenslagen unterlegen ist. Die Mittelschichteltern tendieren dazu, eine intellektuelle Unterlegenheit des Sonderschülers gegenüber dem Volksschüler zu bejahen, die jedoch durch seine handwerkliche Überlegenheit kompensiert wird. Dementsprechend betonen Mittelschichteltern eine handwerkliche, berufliche Lehre des Sonderschülers. Sie

setzen insofern ihre aktive schulische Anpassungsform auch in der beruflichen Sphäre des behinderten Jugendlichen fort und zeigen kein widersprüchliches Verhalten.

Die Eltern der unteren Schichten gehen davon aus, daß sich die qualitative Ausbildung von Volks- und Sonderschule kaum unterscheidet, so daß von einer intellektuellen Unterlegenheit des Sonderschülers gegenüber dem Volksschüler nicht die Rede sein kann. Dementsprechend betonen sie auch nicht eine besondere Leistungsfähigkeit des Jugendlichen auf handwerklichem Gebiet. Da die Eltern ferner kaum einen Zusammenhang zwischen schulischer und beruflicher Ausbildung sehen, erscheint der Schulbesuch ohnehin wenig bedeutsam im Hinblick auf die späteren beruflichen Möglichkeiten.

Tabelle 103 weist darauf hin, in welchem unterschiedlichen Maße der Sonderschulbesuch des Kindes mit der Lernbehinderung von den Eltern in Zusammenhang gebracht wird.

Tabelle 103: Die Lernbehinderung des Kindes als Ursache des Sonderschulbesuchs und Sozialschicht der Eltern

Sozialschicht	Lernbehinderung als Ursache des Sonderschulbesuchs	Lernbehinderung nicht als Ursache des Sonderschulbesuchs
Mittelschicht	22	12
unt.Schichten	4	30

$\chi^2 = 19.0$, $df = 1$, $p = 0.001$, $\phi_{corr} = 0.65$

Arbeitshypothese: Mit steigender Sozialschicht nimmt die Anerkennung der Lernbehinderung als Ursache des Sonderschulbesuchs zu.

Da $p = 0.001$ ist die Arbeitshypothese nicht zufällig und kann aufrechterhalten werden. Der Correlationskoeffizient $\phi_{\text{corr}} = 0.65$ weist auf eine mittelmäßig ausgeprägte Stärke des Zusammenhangs zwischen den beiden Variablen hin.

Während die Mehrheit der Mittelschichteltern (65 %) von einer Lernbehinderung ihres Kindes als Ursache des Sonderschulbesuchs ausgeht und sich insofern mit der Behinderung des Kindes auseinandersetzt, geht die überwiegende Mehrheit der Eltern der unteren Schichten (88 %) davon aus, daß ihre Kinder nicht lernbehindert sind, d.h. jene Eltern gehen nicht auf die Behinderung des Kindes ein. Die Eltern der Mittelschicht passen sich infolgedessen primär der Behinderung und sekundär dem Sonderschulbesuch des Kindes an, die Eltern der unteren Schichten hingegen passen sich zwar dem Sonderschulbesuch, jedoch nicht der Behinderung des Kindes an. Insofern erscheint es verständlich, daß sich die elterlichen Anpassungsformen an den Sonderschulbesuch - aktiv in der Mittelschicht und passiv in den unteren Schichten - wesentlich unterscheiden.

Selbst dort, wo sich Mittelschichtangehörige und Eltern der unteren Schichten in ihren Einstellungen gegenüber dem Sonderschulbesuch des Kindes kaum unterscheiden - 65 % der Mittelschichteltern und 59 % der Eltern der unteren Schichten halten die Sonderschule für die geeignetste Schulform ihres Kindes - sind die Motive der elterlichen Entscheidung je Sozial-schicht unterschiedlich und dürften im wesentlichen in der unterschiedlichen elterlichen Interpretation des Sonderschulbesuchs zu suchen sein. Wenn sich Mittelschichteltern überwiegend zugunsten des Sonderschulbesuchs aussprechen, so reagieren sie "kind-bezogen".

Entsprechend unterschiedlich sind die ersten elterlichen Anpassungsreaktionen an den Sonderschulbesuch des Kindes. Die Eltern der Mittelschicht reagieren, abgesehen von einer Minderheit (12%), die den Sonderschulbesuch erwartet hat, überwiegend schockiert, enttäuscht und niedergeschlagen, da sie die Behinderung und ihre nicht nur schulischen Konsequenzen zu erkennen glauben. Die Mehrheit der Eltern der unteren Schichten (65%) bewertet den Sonderschulbesuch gerade nicht als Schock oder Enttäuschung, da sie weder von einer Behinderung noch negativen Auswirkungen auf das "nach-schulische" Leben des Kindes ausgeht.

4.2422 Elterliches Integrationsverhalten

4.24221 Elterliche Identifikation mit dem Lernbehinderten

Die Eltern könnten sich selbst die "Schuld" an der Lernbehinderung des Kindes zuschreiben. Der "Defekt" des Kindes wäre Ausdruck elterlichen Versagens mit dem sich die Eltern identifizieren würden. Die familiäre Integration des Lernbehinderten wäre durch elterliche Selbstvorwürfe, einer Verzärtelung und Überbehütung des behinderten Familienmitglieds gekennzeichnet. Aufgrund der Diskussionen im theoretischen Teil der Studie wäre die Übernahme einer "Defektrolle" eher von Mittelschichteltern als von Angehörigen der unteren Schichten zu vermuten.

Arbeitshypothese : Die befragten Mittelschichteltern werden sich häufiger mit der Lernbehinderung des Kindes identifizieren als die Angehörigen der unteren Schichten.

Tabelle 104 : Identifikation mit der Lernbehinderung und elterliche Sozialschicht

Sozial- schicht	Eltern identifizieren sich mit dem Lernbehinderten	
	ja	nein
Mittelsch.	14	20
Unt.Schichten	8	26

$$\text{Chi}^2 = 2.4, \text{ df} = 1, p = 0.20$$

Die Null-Hypothese geht von der Zufälligkeit der erhobenen Daten aus und wird mit 20 %-iger Wahrscheinlichkeit bestätigt, d.h. die Arbeitshypothese kann nicht aufrechterhalten werden. Die interviewten Eltern identifizieren sich überwiegend nicht mit dem defizienten Leistungsvermögen des Kindes und zwar unbeschadet ihrer Schichtzugehörigkeit.

Die elterlichen Haltungen hinsichtlich der "Schuldfrage" des Sonderschulbesuchs erscheinen nicht widersprüchlich. Die überwiegende Mehrheit der Mittelschichteltern (88 %) und der Großteil der Eltern der unteren Schichten (82 %) gehen davon aus, daß auch dem behinderten Kind keine "Schuld" an dem Sonderschulbesuch zukommen kann.

Insgesamt kann die Annahme, Mittelschichteltern würden häufiger die "Defektrolle" annehmen und sich mit dem Leistungsversagen des Kindes identifizieren als Eltern der unteren Schichten, nicht bestätigt werden. Elterliche Schuldgefühle scheinen weder in der Mittelschicht noch in den unteren Schichten die Eltern - Kind - Beziehungen zu prägen.

4.24222 Elterlicher Selbstwertverlust

Die elterliche Selbstbewertung kann durch die Lernbehinderung des Kindes und den Sonderschulbesuch negativ beeinflusst werden. Identifizieren sich die Eltern mit der Lernbehinderung des Kindes, so kann die Bewertung negativ beeinträchtigt werden, da sich die Eltern für die Minderleistung des Kindes verantwortlich halten. Identifizieren sich die Eltern nicht mit der Behinderung des Kindes, wie dies bei den interviewten Eltern überwiegend zutrifft, so kann eine negative Beeinträchtigung des elterlichen Selbstbildes und Selbstwertes durch Nichtfamilienmitglieder hervorgerufen werden, wodurch die familiäre Integration des Lernbehinderten nicht unbeeinflusst bleibt.

Das elterliche Verhalten gegenüber Nichtfamilienmitgliedern könnte einen Hinweis über gemutmaßte Reaktionen von Bekannten, Freunden und dergleichen auf den Sonderschulbesuch eines Familienmitgliedes darstellen. Versuchen die Eltern den Sonderschulbesuch des Kindes soweit wie möglich zu verheimlichen, so könnte dies als ein Indiz für eine negative und abwertende Bewertung des Sonderschulbesuchs durch Außenstehende gesehen werden, wobei die Eltern diese Abwertung nicht nur auf das behinderte Kind, sondern auch auf sich selbst übertragen. Aufgrund der negativen Beurteilung der Minderleistung wie des Sonderschulbesuchs in der Mittelschicht, ist bei den interviewten Eltern der Mittelschicht häufiger eine "Verheimlichung" des Sonderschulbesuchs zu erwarten als bei Angehörigen der unteren Schichten.

Tabelle 105: Sozialschicht der Eltern und "Verheimlichung" des Sonderschulbesuchs

Sozialschicht	"Verheimlichung"	keine "Verheimlichung"
Mittelschicht	4	30
Unterschicht	-	10
randst.Schicht	-	24

Eine "Verheimlichung" des Sonderschulbesuchs ist bei den Angehörigen der unteren Schichten schon deshalb nicht zu erwarten, da sich der Bekanntenkreis sehr häufig in ähnlicher Situation befindet. Auch bei den Mittelschichteltern stellt "Verheimlichung" eine Ausnahmesituation dar und wird von der überwiegenden Mehrheit (88 %) abgelehnt.

Dennoch, frustrierende Erfahrungen und damit eine mögliche negative Beeinflussung des Selbstwertes scheinen zumindest bei einem Teil der Eltern nicht ausgeschlossen, worauf Tabelle 106 hinweist.

Tabelle 106: Sozialschicht der Eltern und Beurteilung des Sonderschulbesuchs durch den Bekanntenkreis und Nichtfamilienmitglieder

Sozialschicht	negative Bewertung	positive Bewertung
Mittelschicht	10	24
untere Schichten	16	18

$$\text{Chi}^2 = 2,26, \text{ df} = 1, \text{ p} = 0.20$$

Ein signifikanter Zusammenhang zwischen der elterlichen Sozialschicht und der Art der Bewertung des Sonderschulbesuchs des Kindes durch Nichtfamilienmitglieder

besteht nicht. Der relativ hohe Anteil (47 %) der negativen Bewertungen des Sonderschulbesuchs bei den Angehörigen der unteren Schichten scheint im Widerspruch zu vorangegangenen Ausführungen zu stehen. Diese negativen Bewertungen sind jedoch ausschließlich auf jene Nichtfamilienmitglieder zurückzuführen, die nicht den unteren Schichten angehören und deren negative Bewertung des Sonderschulbesuchs als Bestandteil einer gesamt-negativen Bewertung der Angehörigen der unteren Schichten angesehen werden kann.

Insgesamt kann von einem durch Nichtfamilienmitglieder negativ bewerteten Sonderschulbesuch mit einer Reduktion des Ansehens der Eltern und einer Selbstwertminderung weder bei den Angehörigen der Mittelschicht noch bei jenen der unteren Schichten ausgegangen werden.

4.24223 Reduktion der Sozialkontakte

Eng verbunden mit der Frage des elterlichen Selbstwertverlustes kann die Reduktion der Sozialkontakte der Eltern gegenüber Nichtfamilienmitgliedern sein, wobei wiederum negative Rückwirkungen auf die Integration des Lernbehinderten zu vermuten sind, da dieser als Verursachungsfaktor der verminderten Sozialkontakte betrachtet wird. Nachdem Sonderschulbesuch und Lernbehinderung vor allem in der Mittelschicht auf Abwertung stoßen, ist hier in häufigerem Maße als in den unteren Schichten eine freiwillige Reduktion der Sozialkontakte der Eltern zu vermuten.

Tabelle 107: Elterliche Sozialschicht und freiwilliger Rückzug aus dem Bekannten- und Freundeskreis

Sozialschicht	freiwilliger Rückzug	kein freiw. Rückzug
Mittelschicht	-	34
untere Schichten	6	28

Eltern der Mittelschicht scheinen davon auszugehen, daß der Sonderschulbesuch von Freunden, Bekannten oder Verwandten nicht negativ bewertet wird und sehen deshalb keinen Anlaß, sich freiwillig zurückzuziehen. Die gleiche Situation trifft überwiegend (82%) bei den Angehörigen der unteren Schichten zu. Die familiäre Integration des Lernbehinderten scheint in allen Schichten nicht durch negative Einflüsse des elterlichen Freundeskreises beeinflusst.

4.24224 Intensivierung der elterlichen Kontakte
 durch die Lernbehinderung des Kindes

Eine Intensivierung der elterlichen Kontakt wäre besonders als Folge einer elterlichen oder gesamtfamilialen Ablehnung durch Bekannte, Verwandte und Freunde zu vermuten, darüberhinaus kann die Behinderung selbst ein elterliches "Zusammenrücken" veranlassen.

Tabelle 108 : Sozialschicht und Intensivierung der
 elterlichen Kontakte

Sozialschicht	keine Intensivierung	Intensivierung
Mittelschicht	32	2
Unterschicht	10	-
Randst.Schicht	24	-

Bereits aufgrund der vorausgehenden Ergebnisse der Entwicklung der elterlichen Außen-Beziehungen war eine Intensivierung der Kontakte der Eltern untereinander nicht zu erwarten. Offensichtlich besteht auch aufgrund der innerfamilialen Situation keine Veranlassung wegen der Lernbehinderung eines Familienmitgliedes "enger zusammenzurücken".

4.24225 Die schulische Leistungsrolle des Lernbehinderten

Die elterlichen Schulerwartungen können die familiäre Integration des Lernbehinderten maßgeblich beeinflussen. Stellt der Sonderschulbesuch in den Augen der Eltern ein Leistungsveragen dar, erscheinen gleichrangige und -wertige familiäre Integration des Lernbehinderten fraglich. Darüberhinaus kommt den konkreten elterlichen Sonderschulerwartungen Bedeutung hinsichtlich der Eingliederung des Behinderten zu. Leistungsunter- wie Überforderungen können zumindest für die Mehrheit der Interviewpartner ausgeschlossen werden. Die elterliche Unterstützung zur Übernahme der schulischen Leistungsrolle ist allerdings je nach Sozialschicht sehr unterschiedlich. Mittelschichteltern erwarten nicht nur überwiegend gute Schulzeugnisse, sie versuchen durch ständige Unterstützung des Kindes auch zur Realisierung ihrer Erwartungen beizutragen. Angehörige der unteren Schichten beschränken sich überwiegend auf die Äußerung ihrer Schulerwartungen.

Die schulische Leistungsrolle scheint bei jenen Lernbehinderten auf besonders hohem Anspruchsniveau, wo die Eltern eine Rückkehr in die Volksschule als realisierbares Schulziel sehen. Eine Nichterfüllung dieser Erwartungen könnte als ein weiterer Beweis des Schulversagens des Behinderten gewertet werden und eine entsprechend negative elterliche Beurteilung mit der Zuweisung einer nicht-gleichberechtigten familialen Position begünstigen. Eine derartige Entwicklung ist jedoch höchstens bei einer Minderheit der Eltern der Mittelschicht, nicht jedoch in den unteren Schichten zu vermuten. Darüberhinaus werden schulische Mißerfolge in den unteren Schichten häufig nicht auf das Versagen des Kindes, sondern auf jenes des Lehrers zurückgeführt.

4.2423 Elterliche Schuld- und Angstgefühle und Integration des lernbehinderten Familienmitgliedes

4.24231 Verleugnung der Realität

Die Verleugnung der Realität kann eine elterliche Schutzmaßnahme darstellen, um möglichen Angst- und Schuldgefühlen entgegenzuwirken und um gleichzeitig die Beziehungen zu dem Lernbehinderten wie den übrigen Familienmitgliedern zu entwickeln. Da die Verleugnung die bewußte Wahrnehmung von Tatsachen, die als unangenehm bewertet werden, verhindert, gehen die Eltern davon aus, daß die Lernbehinderung nicht existiert bzw. daß der Sonderschulbesuch auf andere Ursachen als auf die Lernbehinderung des Kindes zurückzuführen sei.

Die Verleugnung könnte bei den befragten Eltern durch Angabe der Ursachenfaktoren des Sonderschulbesuchs ermittelt werden. Gehen die Eltern davon aus, daß die Lernbehinderung des Kindes nicht besteht, d.h. andere Faktoren für den Besuch der Sonderschule ursächlich sind, dann könnte dies als ein Hinweis gewertet werden, daß die Eltern zumindest nach "außen" die Behinderung zu verleugnen versuchen.

Die überwiegende Mehrheit der Mittelschichteltern (65%) hält die Lernbehinderung des Kindes als den Ursachenfaktor des Sonderschulbesuchs. Eine Verleugnung könnte folglich nur für eine Minderheit von 35% der Mittelschichteltern angenommen werden, wie auch für jene 88% der Eltern der unteren Schichten, die den Sonderschulbesuch auf den Obdachlosenstatus von Eltern und Kind zurückführen.

Eine Verleugnung der Realität wäre demnach bei den Angehörigen der unteren Schichten im Hinblick auf die Interpretation der Verursachungsfaktoren des Sonderschulbesuchs wesentlich häufiger anzutreffen als in der Mittelschicht. Während Verleugnung in der Mittelschicht zu erhöhten Leistungsanforderungen gegenüber dem Behinderten führen könnte, um die als unangenehm bewertete Tatsache des Sonderschulbesuchs zu überwinden, würde sich die Verleugnung in den unteren Schichten nicht "gegen" oder "zugunsten" des Kindes, sondern gegen die Gesellschaft, d.h. gegen die "Nicht-Obdachlosen" wenden. Es stellt sich allerdings gerade bei den Angehörigen der unteren Schichten die Frage, ob die wesentliche Voraussetzung der Verleugnung, die bewußte Ausschließung unangenehm empfundener Tatsachen tatsächlich vorliegt, d.h. ob Sonderschulbesuch tatsächlich als unangenehm empfunden wird.

4.24232 Verheimlichung

Für die überwiegende Mehrheit der interviewten Eltern kommt die Verheimlichung des Sonderschulbesuchs als Konfliktlösungsstrategie nicht in Betracht. Je 82% der Eltern in der Mittelschicht und den unteren Schichten lehnen die Verheimlichung ab.

4.24233 Projektion

Die Projektion nimmt die Lernbehinderung des Kindes wahr, die elterlichen Selbstvorwürfe werden jedoch nach außen projiziert. Ähnlich der Verleugnung scheiden Projektionsversuche für jene Eltern aus, die die Lernbehinderung des Kindes anerkennen. Eine Minderheit der Mittelschichteltern scheint die Lernbehinderung überhaupt nicht wahrzunehmen, weshalb eine Projektion nicht zur Diskussion stünde. Dies

scheint auch für die Mehrheit der befragten Eltern der unteren Schichten zu gelten, die von einer Nichtbehinderung des Kindes ausgeht und damit die Lernbehinderung des Kindes nicht wahrzunehmen scheint.

4.24234 Intellektualisierung

Durch den Prozeß der Intellektualisierung sollen Gefühle dadurch bewältigt werden, daß sie nicht erlebt, sondern gedacht werden. Die Lernbehinderung wird nicht mit Schuld- oder Angstgefühlen empfunden, die Eltern bemühen sich um eine verstandesmäßige Erfassung und Bewältigung. Intellektualisierung könnte sich bei jenen Eltern äußern, die, entgegen schichtspezifisch "traditioneller" Schulziele und Erwartungen, den Sonderschulbesuch nicht nur akzeptieren, sondern diese schulische Ausbildung als die für das behinderte Kind geeignetste halten. Eine derartige Haltung könnte für die Mehrheit der Mittelschichteltern (65%) vermutet werden, die die Sonderschule als die leistungsadäquate Schulform für das behinderte Kind betonen.

Der Versuch einer rationalen Bewältigung der Lernbehinderung kann sich auch in der Beurteilung der Leistungsmöglichkeiten des Lernbehinderten niederschlagen. Mittelschichteltern gehen auf die intellektuelle Leistungsminderung ein, indem sie die handwerklichen Fähigkeiten des Behinderten betonen bzw. fördern, z.B. durch Planung einer handwerklichen Berufsausbildung mit Lehre. Eltern der unteren Schichten, überwiegend von der Nichtbehinderung ihrer Kinder überzeugt, scheinen Intellektualisierungsprozesse weniger vorzunehmen.

Elterliche Bemühungen um Intellektualisierung der Lernbehinderung unterstützen eine gleichrangige und gleichwertige familiäre Integration des Lernbehinderten. Darüberhinaus orientieren sich die Eltern an dem tatsächlichen Leistungsvermögen des Kindes, so daß Leistungsunter- bzw. -überforderungen vermieden werden.

4.24235 Verschiebung

Bei der Verschiebung wird eine Reaktion von einer Situation auf eine andere verschoben. Bei elterlichen Schuldgefühlen führt die Verschiebung häufig zu einer Wendung gegen die eigene Person mit der Übernahme elterlicher "Märtyrerrollen". Die Lernbehinderung wird unter dem Aspekt einer "Schicksalsprüfung" gesehen, Verwöhnung und Bevorzugung des Lernbehinderten, Benachteiligung der nichtbehinderten Familienmitglieder sind die Folge. Sämtliche befragten Eltern lehnen eine verwöhnende Erziehung des lernbehinderten Kindes ab. Elterliche "Märtyrerrollen" werden von den Interviewpartnern übereinstimmend abgelehnt, von einer Verschiebung der Lernbehinderung kann im Rahmen der befragten Eltern dieser Studie nicht ausgegangen werden. Die familiäre Integration des Lernbehinderten erfolgt nicht unter dem Aspekt seiner Bevorzugung gegenüber den Geschwistern und zwar unabhängig davon, ob diese Geschwister selbst lernbehindert sind oder nicht.

4.24236 Enttäuschung und Verärgerung

Enttäuschung und Verärgerung über den Sonderschulbesuch sind zumindest als erste Anpassungsreaktion der Eltern dort zu vermuten, wo die schulischen Erwartungen der Eltern relativ hoch sind.

Arbeitshypothese : Mittelschichteltern äußern als erste Reaktion auf den Sonderschulbesuch des Kindes häufiger Enttäuschung und Niedergeschlagenheit als Eltern der unteren Schichten.

Tabelle 109 : Erste Reaktion der Eltern auf den Sonderschulbesuch und Sozialschicht

Sozialschicht	Elterl. Enttäuschung	Keine Enttäuschung
Mittelschicht	30 (88%)	4 (12%)
Untere Schichten	12 (35%)	22 (65%)

$$\chi^2 = 22.16, df = 1, p = 0.001, \phi_{corr} = 0.69$$

Da $p = 0.001$ ist die Arbeitshypothese mit 99.9%-iger Sicherheit bestätigt. Die Mehrzahl der Eltern der Mittelschicht benötigt einen Anpassungszeitraum von 4 - 6 Wochen.

Tabelle 110 : Anpassungszeitraum der Eltern und Sozialschicht

Sozialschicht	Eltern benötigen Anpassungszeitraum ^{x)}	
	ja	nein
Mittelschicht	24	10
Unt. Schichten	9	25

x) Durchschnittlicher Anpassungszeitraum : 4-6 Wochen

Inwieweit sich die elterliche Haltung zu dem Sonderschulbesuch des Kindes nach Ablauf dieses Anpassungszeitraums verändert hat, zeigt Tabelle 111.

Tabelle 111 : Sozialschicht der Eltern und Haltung zu dem Sonderschulbesuch nach Ablauf des Anpassungszeitraums

Sozialschicht	Elterl. Enttäuschung	Keine Enttäuschung
Mittelschicht	12 (35%)	22 (65%)
Unt. Schichten	4 (12%)	30 (88%)

Die elterliche Enttäuschung und Niedergeschlagenheit nehmen nach Ablauf der Anpassungsphase in allen so-

zialen Schichten ab. Lediglich eine Minderheit der Eltern bleibt enttäuscht, wodurch die familiäre Integration des Lernbehinderten i.S. der Zuweisung einer Sündenbock- oder Außenseiterposition beeinflusst werden kann. Enttäuschte Eltern können die Niedergeschlagenheit durch vermehrten Leistungsdruck zu überwinden versuchen, d.h. sie versuchen eine Rücküberweisung des Lernbehinderten in die Volksschule anzustreben. Kann dieses Schulziel trotz größter elterlicher und kindlicher Bemühungen nicht erreicht werden, so wachsen Enttäuschung und Niedergeschlagenheit und die familiäre Außenseiterposition des Lernbehinderten kann sich stabilisieren.

Wie die Enttäuschung scheint auch die Verärgerung nur bei einer Minderheit der befragten Eltern akut.

Tabelle 112 : Sozialschicht der Eltern und Verärgerung über den Sonderschulbesuch

Sozialschicht	Eltern sind verärgert	nicht verärgert
Mittelschicht	6	28
Unt.Schichten	4	30

Vorwürfe gegenüber dem Behinderten durch die Eltern aufgrund einer Enttäuschung oder Verärgerung scheinen höchstens bei einer Minderheit der Interviewpartner denkbar, wie auch die Zuweisung einer Außenseiter- oder Sündenbockposition innerhalb der Familie auf diese Minderheit beschränkt scheint.

4.24237 Überbehütung des lernbehinderten Kindes

Die Überbehütende und verwöhnende elterliche Erziehung würde die Zuweisung einer dominanten familialen Position des Lernbehinderten zulasten der Geschwister begünstigen. Darüberhinaus bestünde die "Gefahr" einer verstärkten und überlangen kindlichen Abhängigkeit von dem Elternhaus.

Die Eltern lehnen unbeschadet der Schichtzugehörigkeit gänzlich eine Verwöhnung des lernbehinderten Familienmitgliedes und damit seine Bevorzugung gegenüber den Geschwistern ab. Da andererseits auch keine elterlichen Hinweise für eine Bevorzugung und Verwöhnung der Geschwister des Lernbehinderten vorhanden sind, scheinen sich die Eltern um eine gleichrangige und gleichwertige Integration des lernbehinderten Familienmitglieds zu bemühen, die auch vom Behinderten selbst bestätigt wird. Auch die Geschwister des Behinderten betonen, daß alle Familienmitglieder von den Eltern "gleich" behandelt würden, d.h. weder eine Bevorzugung noch eine Benachteiligung eines Familienmitgliedes seitens der Eltern erfolgt.

4.24238 Familiäre Sonderstellung des Lernbehinderten

Nachdem die Verwöhnung als Ausgangspunkt der Zuweisung einer familialen Sonderstellung des Lernbehinderten nicht in Betracht kommt, könnte zumindest bei jener Minderheit der Eltern der Mittelschicht mit besonderer Betonung des schulischen Leistungsstrebens die Zuweisung einer negativ bewerteten familiären Außenseiterposition erfolgen. Allerdings ergeben sich für diese Vermutung keine "Beweise". Enttäuschung und Verärgerung der Eltern als ein weiteres Motiv der Zuweisung der Außenseiterposition sind, von Ausnahmefällen abgesehen, ebenfalls nicht existent. Die Eltern gehen darüberhinaus überwiegend davon aus, daß weder sie selbst, noch die lernbehinderten Kinder eine "Schuld" an dem Besuch der Sonderschule treffen kann, so daß auch dieses Moment der Zuweisung einer familialen Außenseiterposition entfallen dürfte. Da sämtliche Eltern von einer gleichartigen Erziehung der Kinder, unbeschadet der Art des Schulbesuchs, ausgehen, scheint sich die Annahme einer gleich-

wertigen und gleichrangigen Integration des Lernbehinderten in allen sozialen Schichten zu verstärken. 94% der Eltern der Mittelschicht und alle Eltern aus den unteren Schichten sind sich sicher, daß sich das lernbehinderte Familienmitglied innerhalb der Familie nicht benachteiligt fühlt.

Es erscheint nicht uninteressant, inwieweit das lernbehinderte Kind wie seine Geschwister mit den Eltern hinsichtlich der familialen Integration übereinstimmen.

Tabelle 113 : Sozialschicht der Sonderschüler und Beurteilung ihrer familialen "Integration"

Sozialschicht	Bevorzugung Geschwister	Eltern haben alle Kinder gleich gern	Bevorzugung des Lernb.
Mittelschicht	-	16	1
Unt.Schichten	-	17	-

Sämtliche Kinder der unteren Schichten und mit einer Ausnahme alle der Mittelschicht geben an, daß die Eltern alle Kinder der Familie "gleich gern" haben (Frage 8 des Sonderschülerinterviews).

Dieses Ergebnis wiederholt sich bei der Auswertung der Frage 11 des Interviews mit den Sonderschülern.

Tabelle 114 : Sozialschicht der Sonderschüler und Beurteilung der familialen "Integration"

Sozial-schicht	Bevorzugung d.Lernbeh.	Bevorzugung der Nichtbeh.	keine elterliche Bevorzugung
Mittelsch.	-	-	17
Unt.Schichten	-	-	17

Um die Konsistenz der Einstellung des Lernbehinderten zu überprüfen, erfolgte mit Frage 33 eine nochmalige Beurteilung seiner familialen Integration, die wiederum die vorangegangenen Angaben bestätigte. Alle Kinder bzw.

Jugendlichen der Mittelschicht sind überzeugt, daß die Eltern alle Kinder der Familie "gleich mögen", bei den unteren Schichten sind es 15 von 17 Interviewpartnern, die die "Gleichrangigkeit" aller Kinder der Familie bestätigen.

Eine Minderheit der befragten Sonderschüler scheint sich jedoch nicht gänzlich sicher in der Beurteilung der Eltern-Kind-Beziehungen zu fühlen, wie Tabelle 115 zeigt.

Tabelle 115 : Sozialschicht der Sonderschüler und
Einschätzung der Eltern-Kind-Be-
ziehung bei Volksschulbesuch (Frage 15)

Sozialschicht	Die Eltern würden mich bei Volksschulbesuch mehr mögen	nicht mehr mögen
Mittelschicht	4	13
Unt.Schichten	3	14

Nahezu ein Viertel aller Sonderschüler vermutet eine Intensivierung der Eltern-Kind-Beziehungen, wenn sie nicht die Sonder-, sondern die Volksschule besuchen würden. Es ist nicht auszuschließen, daß eine derartige Intensivierung der Beziehungen auch Auswirkungen auf die familiäre Integration des Lernbehinderten und seine familiäre Position zeigen könnte.

Die Vermutung wird dadurch unterstützt, daß nahezu die Hälfte der Sonderschüler der Mittelschicht angibt, daß die Eltern gegenüber dem Sonderschulbesuch abgeneigt sind, während bei den Eltern der unteren Schichten der Sonderschulbesuch nahezu ausschließlich eine positive Bewertung erfährt.

Tabelle 116: Bewertung des Sonderschulbesuchs durch
die Eltern nach Beurteilung der Sonder-
schüler

Sozialschicht	Positive Bewertung	Negative Bewertung
Mittelschicht	9	8
Unt. Schichten	15	2

Nur knapp die Mehrheit der Mittelschichteltern (53 %) steht nach Angaben der Kinder dem Sonderschulbesuch positiv gegenüber, während 47 % der Eltern den Sonderschulbesuch auch dem Kinde gegenüber negativ bewertet. Ebenfalls 47 % der Mittelschichteltern haben sich nach Angaben der Lernbehinderten mindestens einmal enttäuscht über den Sonderschulbesuch gezeigt, während der entsprechende Anteil bei den Eltern der unteren Schichten mit 12 % relativ gering war.

Die interviewten Geschwister bestätigen die Angaben der Eltern wie des lernbehinderten Geschwisterteils. Sechs von acht Geschwistern der Familien der Mittelschicht geben an, daß die Eltern alle Kinder der Familie gleich behandeln, zwei vermuten, daß jüngere Geschwister bevorzugt werden, wobei diese Bevorzugung jedoch nicht auf die Lernbehinderung zurückzuführen sei. Bei den Geschwistern der unteren Schichten bestätigen alle Interviewpartner, daß sämtliche Kinder der Familie gleich behandelt würden. Allerdings ergeben sich, je nach Sozialschicht der Geschwister, Unterschiede in der individuellen Bewertung der Lernbehinderung. Während sechs von acht Geschwistern der Mittelschicht den Sonderschulbesuch als unangenehm und störend empfinden, haben die Geschwister der unteren Schichten keine Einwände gegen den Sonderschulbesuch eines Geschwisterteils, wobei die je nach Schicht-

zugehörigkeit sehr unterschiedliche Häufigkeit des Sonderschulbesuchs je Familie sehr wahrscheinlich erheblich zur Beurteilung der Schulsituation beiträgt.

4.243 Bewertung des Sonderschulbesuchs und der familialen Integration durch den Lernbehinderten

4.2431 Anpassung des Lernbehinderten an den Sonderschulbesuch

Die interviewten Mittelschichtkinder geben nahezu ausnahmslos (94 %) Versagen in der Volksschule als Ursache des Sonderschulbesuchs an, wobei die Ursachen des Versagens auf Faulheit, Unvermögen und Krankheit zurückgeführt werden. Die Kinder der unteren Schichten führen ebenfalls überwiegend (65 %) den Sonderschulbesuch auf ungenügende Volksschulleistungen zurück; je 17,5 % der Schüler wissen nicht, warum sie die Sonderschule besuchen, bzw. halten die Abneigung der Lehrkraft als verantwortlich für den Sonderschulbesuch. Der Anteil der Sonderschüler, der den Sonderschulbesuch auf nicht individuelle Ursachen zurückführt, liegt in den unteren Schichten mit 35 % bedeutend höher als in der Mittelschicht mit lediglich 6 % der Interviewpartner.

Darüberhinaus sind Unterschiede zwischen Eltern und Kindern in der Beurteilung der Ursachen des Sonderschulbesuchs festzustellen. Während die Eltern der unteren Schichten zu 88 % den Obdachlosenstatus als alleinige Ursache des Sonderschulbesuchs sehen, sind es nur 17,5 % der Kinder, die die gleiche Meinung vertreten. Eltern und Kinder der Mittelschicht tendieren zu einer gleichmäßigeren Beurteilung der Ursachen des Sonderschulbesuchs. Die weitaus überwiegende Mehrheit der Eltern (82 %) wie der Kinder (94 %) halten Versagen in der Volksschule für die ausschließliche Ursache des Sonderschulbesuchs.

Die Mehrzahl der Sonderschüler der Mittelschicht steht dem eigenen Sonderschulbesuch ablehnend gegenüber und unterscheidet sich insofern von den Eltern, die den Sonderschulbesuch überwiegend positiv bewerten. Nur 35 % der befragten Schüler dieser Sozialschicht geht gerne in die Sonderschule, 41 % geht ungern, 24 % schwankt zwischen Zustimmung und Ablehnung. Die Sonderschüler der unteren Schichten gehen überwiegend (76 %) gerne in diese Schule, nur 3 Schüler geben an, ungern in der Sonderschule zu sein. Ebenfalls 76 % der Sonderschüler der unteren Schichten hält den Besuch dieser Schulform für eine "gute Sache", während 76 % der Schüler aus der Mittelschicht den Sonderschulbesuch gerade nicht als eine "gute Sache" empfindet und in die Volksschule gehen möchte.

Während der Sonderschulbesuch bei den Schülern der Mittelschicht vorwiegend auf Ablehnung stößt und sich elterliche und kindliche Haltung unterscheiden, stimmen Eltern und Kinder aus den unteren Schichten überwiegend dem Sonderschulbesuch zu und äußern eine gleiche Meinung. Die Anpassung an den Sonderschulbesuch erfolgt entsprechend unterschiedlich. Kinder aus der Mittelschicht lehnen den Sonderschulbesuch überwiegend ab und streben zur Volksschule. Dabei scheinen sie davon auszugehen, daß ihr Schulversagen in der Volksschule korrigierbar sei, d.h. sie gehen, im Gegensatz zur überwiegenden Mehrheit ihrer Eltern, davon aus, daß sie nicht lernbehindert sind.

Die Kinder aus den unteren Schichten sind ähnlich ihren Eltern mit dem Sonderschulbesuch zufrieden. Allerdings darf deshalb nicht vermutet werden, daß diese Kinder ihre Behinderung tatsächlich erkennen, da die defizitären Leistungen in der Volksschule häufig auf Faulheit, Desinteresse oder Krankheit zurückgeführt werden.

4.2432 Eltern-Kind-Beziehungen aus der Sicht des Lernbehinderten

Die elterliche Bewertung der familialen Integration des Lernbehinderten stellt nur ein Kriterium der Erfassung seiner familialen Position dar. Von nicht geringerem Interesse sind die Beurteilung der familialen Integration durch den Lernbehinderten selbst wie durch seine Geschwister.

4.24321 Elterliche Anpassung an den Sonderschulbesuch

Die elterliche Anpassung wurde aufgrund der Beurteilung des elterlichen Verhaltens durch den Lernbehinderten zu ermitteln versucht (Fragen 7 u.49 des Sonderschülerinterviews).

Tabelle 117 : Beurteilung der elterlichen Anpassung an den Sonderschulbesuch durch den Lernbehinderten

Sozial- schicht	Eltern sind mit SOS-Besuch zufrieden	Eltern sind mit SOS-Besuch unzufrieden	schämen sich weiß	nicht
Mittelsch.	13	20	1	-
Unt.Sch.	31	2	-	1

Die Mehrheit der Sonderschüler der Mittelschicht (60%) vermutet, daß die elterliche Anpassung an den Sonderschulbesuch durch eine Unzufriedenheit gekennzeichnet ist, 91% der Lernbehinderten der unteren Schichten gehen von einer elterlichen Zufriedenheit aus. Tendenziell, allerdings verstärkt, geben die Schüler die elterliche Haltung entsprechend den von den Eltern selbst gegebenen Angaben an, da 53% der Mittelschichteltern mit dem Sonderschulbesuch unzufrieden sind, während 82% der Eltern der unteren Schichten ihre Zufriedenheit über den Sonderschulbesuch äußerten.

Auch im Hinblick auf die elterliche Enttäuschung

bestätigen die Kinder die elterliche Haltung. Nahezu die Hälfte der Sonderschüler der Mittelschicht (47%) hält die Eltern angesichts des Sonderschulbesuchs für enttäuscht und betont damit die Enttäuschung stärker als die Eltern selbst, die nur zu 35% ihre Enttäuschung angegeben haben. Bei den Angehörigen der unteren Schichten stimmen Eltern und Kinder in der Beurteilung der Häufigkeit der Enttäuschung überein (je 12%).

4.24322 Elterliche Integration des Lernbehinderten

Die Eingliederung des Lernbehinderten wird durch das direkte Eltern-Kind-Verhältnis wie durch den Vergleich der elterlichen Beziehungen zu dem Behinderten und den übrigen Kindern zu erfassen versucht.

Alle befragten Lernbehinderten geben an, daß die elterliche Erziehung keine Unterschiede zwischen den Kindern aufgrund eines unterschiedlichen Schulbesuchs kennt. Die Befragten sind überzeugt, daß sich die Eltern um alle Kinder der Familie in gleicher Weise sorgen, daß sie zwischen dem Besuch der Sonderschule und dem Besuch anderer Schularten keinen Unterschied in der Bewertung des Kindes vornehmen (Frage 11). Auch hinsichtlich der affektiv-emotionalen Gestaltung des Eltern-Kind-Verhältnisses betonen alle Schüler, daß sie von den Eltern gegenüber den Geschwistern weder bevorzugt noch benachteiligt werden würden. (Fragen 8,33). Allerdings schließen Mittelschichtkinder teilweise eine Erhöhung ihrer elterlichen Wertschätzung nicht aus, wenn sie nicht die Sonder- sondern die Volksschule oder eine weiterführende Schule besuchen würden (Frage 50).

Tabelle 118 : Entwicklung der elterlichen Wertschätzung und Art des Schulbesuchs

Sozialschicht	Elterl. Wertschätzung bei Volksschulbesuch		
	steigt sicher	steigt evtl.	steigt nicht
Mittelschicht	7	5	5
Unt. Schichten	2	2	13

Die Entwicklung der elterlichen Wertschätzung aufgrund der Beurteilung der Lernbehinderten nimmt, je nach Sozialschicht, einen unterschiedlichen Verlauf, wenn das Kind nicht die Sonderschule besuchen würde. Etwa 40% der Mittelschichtkinder sind sich sicher, daß der Besuch der Volks- anstelle der Sonderschule eine Zunahme der elterlichen Wertschätzung hervorrufen würde, 30% der Lernbehinderten schließt eine derartige Erhöhung nicht aus. Die Erhöhung der elterlichen Wertschätzung könnte sich sowohl auf das direkte Eltern-Kind-Verhältnis wie auf die Beziehungen der Geschwister untereinander und damit auf den Verlauf der familialen Integration und auf die familiale Position des Lernbehinderten auswirken. Bei den Familien der unteren Schichten scheint zumindest für die überwiegende Mehrheit (76%) ein derartiges Defizit an elterlicher Wertschätzung nicht vorzuliegen.

Allerdings sollten die Angaben der Sonderschüler nicht überbewertet werden. Auf eine nahezu gleiche Frage (Frage 15) gab nur eine Minderheit von 24% der Mittelschichtkinder an, daß die elterliche Anerkennung im Falle eines Volksschulbesuchs steigen würde. Die Haltung der Mittelschichtkinder erscheint zu diesem Themenkreis nicht eindeutig, während die Kinder aus den unteren Schichten stets überwiegend (76% bzw. 82%) davon ausgehen, daß der Volksschulbesuch keine Veränderung der elterlichen Wertschätzung verursachen würde.

Während die affektiven Beziehungen der Lernbehinderten zum Vater vorwiegend als "mittelmäßig" bezeichnet werden, gehen die befragten Sonderschüler von einer "starken" Mutter-Kind-Beziehung aus (Fragen 34,35). Die häufig intensiveren Beziehungen zur Mutter äußern sich u.a. auch darin, daß die Mutter "primäres Bezugsobjekt" bei der Erteilung von Ratschlägen, Empfehlungen u.dgl. darstellt.

Tabelle 119 : "Primäres Bezugsobjekt" des Lernbehinderten bei der Erteilung von Ratschlägen

Sozialschicht	Vater	Mutter	Geschwister	Sonstige
Mittelschicht	3	8	5	1
Unt.Schichten	3	10	2	2

Insgesamt gehen sowohl die interviewten Sonderschüler der Mittelschicht wie der unteren Schichten davon aus, daß sie aufgrund des Sonderschulbesuchs von den Eltern gegenüber den Geschwistern weder bevorzugt noch benachteiligt werden. Sie fühlen sich von den Eltern in gleicher Weise anerkannt und geschätzt wie ihre Geschwister. Allerdings beurteilen die Sonderschüler der Mittelschicht die Entwicklung der elterlichen Wertschätzung und Anerkennung unter der Voraussetzung, daß sie anstelle der Sonder- die Volksschule besuchen würden, unterschiedlich und nicht einheitlich.

4.24323 Bewertung der geschwisterlichen Integration

Die familiäre Integration des Lernbehinderten durch die Geschwister wie auch seine Geschwisterposition könnten wesentlich von der Häufigkeit des familialen Sonderschulbesuchs beeinflußt werden. Relativ häufiger Sonderschulbesuch würde eine Benachteiligung des Behinderten durch die Geschwister schon deshalb als wenig wahrscheinlich erscheinen lassen, weil noch

weitere Familienmitglieder diese Schulform besuchen. Relativ seltener Sonderschulbesuch könnte eher eine Ablehnung durch die Geschwister hervorrufen. Eine derartige Situation könnte zumindest eher in den interviewten Mittelschichtfamilien vermutet werden. Immerhin stellt der Besuch der Sonderschule in diesen Familien eine schulische Ausnahmesituation dar.

Von Bedeutung für die Bewertung der Integration durch die Geschwister erscheint zum einen, wie die interviewten Sonderschüler ihr eigenes Verhältnis zu den Geschwistern beurteilen, zum andern, wie sie die geschwisterliche Einstellung zu dem lernbehinderten Familienmitglied sehen. Die überwiegende Mehrheit der Sonderschüler der Mittelschicht (59 %) beurteilt die Beziehungen zu den Brüdern, die nahezu ausschließlich die Volksschule oder weiterführende Schulen besuchen, als sehr gut bzw. mittelmäßig. Bei den Angehörigen der unteren Schichten scheinen die Beziehungen zu den Brüdern häufiger gut bzw. mittelmäßig, da 76 % der interviewten Schüler ein positives Gesamturteil ihrer Beziehungen zu Brüdern angeben, wobei davon auszugehen ist, daß diese überwiegend selbst die Sonderschule besuchen, d.h. kein geschwisterliches Bildungsgefälle existiert.

Das Verhältnis zu den Schwestern unterscheidet sich in geringerem Maße. 66 % der Schüler aus der Mittelschicht und 70 % der Lernbehinderten aus den unteren Schichten geben an, daß die Beziehungen zu den Schwestern gut bis mittelmäßig sind. Sowohl bei den Brüdern wie den Schwestern überwiegt die positive Beurteilung der Geschwisterbeziehungen, sie liegt allerdings bei den Lernbehinderten der unteren Schichten höher als bei jenen der Mittelschicht. Bei diesem Vergleich sollte der unterschiedliche schulische

Ausbildungsgrad der Geschwister nicht übersehen werden. Während die Geschwister in der Mittelschicht nahezu ausschließlich die Volksschule oder weiterführende Schulen besuchen, erstreckt sich die schulische Ausbildung der Geschwister in den unteren Schichten zumindest überwiegend auf die Sonderschule.

Neben der Beurteilung der Beziehungen zu den Geschwistern durch den Lernbehinderten kann der Eindruck, wie die Geschwister ihrerseits die Beziehungen zu dem Lernbehinderten beurteilen, von Bedeutung für die Bewertung der geschwisterlichen Integration sein. Je 70 % der Befragten aus der Mittelschicht wie den unteren Schichten haben den Eindruck, daß die Geschwister die Beziehungen zu dem lernbehinderten Familienmitglied als gut oder mittelmäßig beurteilen.

Eine Beeinflussung des Verhältnisses zu den Geschwistern durch die Art des Schulbesuchs schließt die überwiegende Mehrheit der Befragten aus. Von den 17 Sonderschülern der Mittelschicht geben 13 (76,5 %) an, daß sich an ihrem Verhältnis zu den Geschwistern auch unter der Voraussetzung eines Volksschulbesuchs nichts ändern würde. Bei den Angehörigen der unteren Schichten sind es 16 der 17 Befragten (94 %), die eine Beeinflussung der Geschwisterbeziehungen durch den Besuch einer anderen Schulform ausschließen.

4.24324 Bewertung der schulischen Bemühungen der Eltern

Die überwiegende Mehrheit der Eltern wünscht bzw. verlangt stets gute Schulzensuren in der Sonderschule. Wie die Mehrzahl aller Eltern gute Schulleistungen erwartet, gehen die Eltern ebenfalls überwiegend davon aus, daß die Kinder und Jugendlichen um die Erfüllung der elterlichen Forderungen stets bestrebt sind.

Die Mehrzahl der Schüler aus der Mittelschicht (60 %) gibt an, daß sich die Eltern stets um die schulischen Belange kümmern, rund 40 % der Schüler gehen von gelegentlicher elterlicher Betreuung in schulischen Angelegenheiten aus. Bei den Schülern der unteren Schichten sind es 35 %, die eine gelegentliche elterliche Betreuung auf dem schulischen Sektor angeben, ein relativ hoher Anteil von 65 % gibt an, daß sich die Eltern überhaupt nicht um die schulischen Belange kümmern.

Ebenso unterschiedlich bewerten die Schüler die von den Eltern erwartete Intensität ihrer Bemühungen um gute Schulleistungen. Lediglich 30 % der Schüler der unteren Schichten geben an, daß die Eltern stets gute Schulleistungen erwarten, bei den Eltern liegt der entsprechende Anteil bei 53 %. Die Mehrzahl der Sonderschüler aus den unteren Schichten (53 %) vermutet, daß die Eltern mit gelegentlichen Leistungsbemühungen zufrieden sind. Eltern und Kinder sehen die Anforderungen an die schulischen Bemühungen unterschiedlich.

Bei den Schülern der Mittelschicht unterscheiden sich die elterlichen Schulerwartungen und deren Wahrnehmung durch die Kinder und Jugendlichen kaum. Je 53 % der Schüler und Eltern gehen von konstant guten Schulleistungen als Erfüllung elterlicher Erwartungen aus.

4.244 Anpassung an die Lernbehinderung und Integration des Lernbehinderten aus der Sicht der Geschwister

4.2441 Anpassung an die Lernbehinderung seitens der Geschwister

Die Anpassung der Geschwister an die Lernbehinderung wurde vorwiegend im Hinblick auf ihre Bewertung des Sonderschulbesuchs zu erfassen versucht.

Die Mehrzahl der Geschwister der Mittelschicht steht dem Sonderschulbesuch skeptisch gegenüber, von den 8 Geschwistern empfinden 6 den Sonderschulbesuch als störend und unangenehm, während alle 9 Geschwister aus den unteren Schichten gegen den Sonderschulbesuch nichts einzuwenden haben. Ebenfalls 6 von 8 Geschwistern der Mittelschicht sehen im Sonderschulbesuch Nachteile für den Beruf. Die überwiegende Mehrheit der Geschwister der unteren Schichten (7 von 9) hält die Sonderschulbildung nicht für nachteilig im Hinblick auf die beruflichen Möglichkeiten.

Der primäre Verursachungsfaktor des Sonderschulbesuchs wird seitens der Geschwister in dem Versagen in der Volksschule gesehen. Während die Geschwister aus der Mittelschicht dieses Leistungsdefizit auf geringeres Leistungsvermögen zurückführen, sehen die Geschwister der unteren Schichten die Abneigung des Volksschullehrers aufgrund des Obdachlosenstatus als ausschließliches Motiv des Volksschulversagens. Die Geschwister stimmen in der Bewertung des Verursachungsfaktors des Sonderschulbesuchs mit den Eltern überein und zwar unbeschadet ihrer Schichtzugehörigkeit. Eine Rückversetzung des Sonderschülers in die Volksschule erscheint allen Geschwistern wenig wahrscheinlich. Eine Mithilfe bei Hausaufgaben lehnen die Geschwister überwiegend ab und zwar sowohl in der Mittelschicht als auch in den unteren Schichten.

Sonderschüler aus der Mittelschicht werden von der Hälfte der interviewten Geschwister als "anders" gegenüber den Brüdern und Schwestern beurteilt, wobei sich die "Andersartigkeit" nicht nur auf das geringere intellektuelle Leistungsvermögen sondern auch auf das soziale Verhalten (laut, frech, besonders hilfsbereit) erstreckt. Die Sonderschüler aus den unteren Schichten

werden von ihren Geschwistern als "gleichartig" empfunden.

In der Bewertung des Sonderschulbesuchs zeigen sich je nach Sozialschicht der Geschwister Unterschiede, die sich sowohl auf den Verursachungsfaktor wie auf die Bewertung der individuellen und beruflichen Möglichkeiten des Sonderschülers erstrecken. Dabei stimmen die Geschwister überwiegend mit ihren Eltern überein.

4.2442 Beurteilung der geschwisterlichen Beziehungen

Eine Ablehnung des lernbehinderten Geschwisterteils schließen die interviewten Brüder und Schwestern, von einer einzigen Ausnahme abgesehen, aus. Gefühle der Überlegenheit gegenüber dem Lernbehinderten äußert die Hälfte der Geschwister aus der Mittelschicht, wobei diese Überlegenheit mit einem größeren Leistungsvermögen motiviert wird. Die Angehörigen der unteren Schichten gehen nicht von einer Überlegenheit gegenüber dem Lernbehinderten aus.

Die dominante Position innerhalb der Geschwister scheinen Angehörige der Mittelschicht wie der unteren Schichten dem ältesten Bruder wie der ältesten Schwester einzuräumen, wobei das Alter selbst, die Erfahrung und die Tatsache des Geldverdienens wesentlich bei der Zuweisung dieser Stellung sind. Entsprechend haben die jüngsten Geschwister in allen Schichten die geringsten Rangpositionen. Allerdings weist die Hälfte der Geschwister der Mittelschicht darauf hin, daß auch der Sonderschulbesuch eine Bedeutung bei der Zuweisung der Position innerhalb der Geschwisterreihe erlangen kann. Von den 8 befragten Geschwistern geben immerhin 4 an, daß der behinderte Geschwisterteil aufgrund des Sonderschulbesuchs am "wenigsten" zu sagen habe".

Dieser Vermutung steht allerdings entgegen, daß die nichtbehinderten Geschwister der Mittelschicht, wie übrigens auch alle Geschwister aus den unteren Schichten, übereinstimmend eine gleichrangige und gleichwertigen familiäre Integration des Lernbehinderten betonen. Zumindest scheint die Haltung jener vier Mittelschichtgeschwister nicht eindeutig, die einmal die "Andersartigkeit" des Lernbehinderten mit negativen Konsequenzen für seine familiäre Position hervorheben, gleichzeitig jedoch von seiner Gleichberechtigung innerhalb der Geschwister wie der gesamten Familie ausgehen. Bei den Geschwistern der unteren Schichten ist eine derartige ambivalente Haltung nicht zu beobachten.

4.2443 Beurteilung der Beziehungen zwischen den Eltern und dem lernbehinderten Geschwisterteil

Alle interviewten Geschwister nehmen an, daß die Eltern das lernbehinderte Kind weder bevorzugen noch benachteiligen. Besondere Hinweise der Eltern, gegenüber dem Behinderten besonders rücksichtsvoll oder entgegenkommend zu sein, erfolgen nach Angaben der Geschwister nicht. Die Eltern scheinen die Lernbehinderung des Familienmitgliedes nicht durch zusätzliche Verhaltensregeln betonen zu wollen, sofern sie überhaupt von einer Behinderung des Kindes ausgehen.

4.245 Zusammenfassung

Aufgrund der vorangegangenen Ausführungen läßt sich die Annahme ambivalenter Rollenbeziehungen der Mittelschichteltern gegenüber dem lernbehinderten Familienmitglied als Ausdruck der Anpassung an die Lernbehinderung wie der Integration des Lernbehinderten nicht aufrechterhalten. Extreme Zu- oder Abneigung, Schuld-

oder Angstgefühle lehnen die Eltern, von Ausnahmen abgesehen , unbeschadet ihrer sozialen Schicht ab. Auch ergaben sich keine Hinweise, die die Annahme eines umfangreicheren Rollenrepertoires der Mittelschichteltern, soweit dieses innerhalb einer derartigen Befragung überhaupt erfaßt werden konnte, rechtfertigen würden. Andererseits ist der Umfang der Untersuchung bei weitem zu bescheiden, um bestehende "Theorien" ablehnen oder neue "Theorien" aufbauen zu können.

Alle Eltern betonen die gleichartige Erziehung des Lernbehinderten gegenüber den Geschwistern, das lernbehinderte Familienmitglied soll keinen Nachteil innerhalb der Familie aufgrund der Behinderung erleiden. Allerdings ist festzuhalten, daß gerade die Eltern der unteren Schichten nicht von der Behinderung des Kindes ausgehen, wodurch der ohnehin problematische Vergleich der Integration zwischen den Angehörigen verschiedener sozialer Schichten erschwert wird.

Die befragten Sonderschüler stimmen überwiegend mit der elterlichen Beurteilung der familialen Integration überein. Sie gehen ähnlich den Eltern von ihrer gleichrangigen und gleichwertigen Integration in die Familie aus. Eine Benachteiligung oder Bevorzugung wird von keinem der Lernbehinderten seitens der Eltern empfunden. Die Beziehungen zur Mutter scheinen überwiegend eine besondere Rolle zu spielen.

Ebenfalls überwiegend positiv werden die Beziehungen zu den Geschwistern , ob selbst lernbehindert oder nicht, beurteilt. Allerdings werden die Geschwisterbeziehungen bei den Behinderten aus den unteren Schichten häufiger positiv beurteilt als in der Mittelschicht.

Die Geschwister des Lernbehinderten empfinden in der Mittelschicht die Lernbehinderung bzw. den Sonderschulbesuch als störend und unangenehm. Ihre Einstellung dem Behinderten gegenüber erscheint nicht eindeutig. Angehörige der unteren Schichten empfinden den Sonderschulbesuch nicht als unangenehm, die Geschwister besuchen selbst überwiegend diese Schulform. Überlegenheitsgefühle entwickeln folglich nicht die Geschwister der unteren Schichten, sondern jene aus der Mittelschicht. In der Beurteilung des Verursachungsfaktors des Sonderschulbesuchs stimmen die Geschwister mit ihren Eltern überein. Die Geschwister der Mittelschicht sehen die Lernbehinderung des Geschwisterteils als ursächlich, die Geschwister aus den unteren Schichten betonen die gesellschaftlich negative Bewertung des Obdachlosenstatus als primären Faktor des Sonderschulbesuchs.

4.25 Hypothese 5 : Elterliche Schulerwartungen, Sozialschicht und Bewertung des Sonderschulbesuchs

Mittelschichteltern, so die Annahme, konzentrieren sich in ihren schulischen Erwartungen auf den Besuch weiterführender Schulen; sie werden den Besuch der Sonderschule als eine "Abweichung" von ihren "schichtspezifischen" Schulzielen beurteilen, der mit einer Minderung des elterlichen wie des gesamtfamilialen Ansehens verbunden ist. Eltern aus den unteren Schichten mit bescheidenen Schulerwartungen werden den Sonderschulbesuch nicht als eine mit Mittelschichteltern vergleichbare Abweichung bewerten, wodurch auch eine Minderung des elterlichen wie des gesamtfamilialen Ansehens nicht zu vermuten sind.

4.251 Operationalisierung

Die elterlichen Schulerwartungen wurden bereits im Rahmen der Darstellung der ersten Hypothese angegeben. Eine Minderung des elterlichen Ansehens könnte evtl. aus den Einstellungen zu Sonderschule und Sonderschülern ^{ge}ableitet werden, wobei allerdings zu klären ist, inwieweit die Eltern diese Beurteilung auf sich selbst übertragen. Darüberhinaus wurde die elterliche Bewertung des Sonderschulbesuchs durch Einzelfragen zu erfassen versucht (Fragen 24, 41, 43, 44, 59, 65)

Neben der elterlichen Bewertung des Sonderschulbesuchs kommt der Einstellung des Lernbehinderten zur Sonderschule Bedeutung zu, weshalb die beiden elterlichen Einstellungsskalen durch den Versuch der Konstruktion einer kindlichen Einstellungsskala ergänzt wurden.

4.252 Elterliche Selbsteinstufung und Bewertung des Sonderschulbesuchs

Eltern, die sich der gesellschaftlichen Mitte zuordnen, werden aufgrund hoher Schulerwartungen den Sonderschulbesuch als Minderung des eigenen wie des gesamtfamilialen Ansehens bewerten, Eltern, die sich zu den unteren Schichten zählen, werden den Sonderschulbesuch aufgrund niedriger Schulerwartungen nicht als Minderung des eigenen wie des gesamtfamilialen Ansehens bewerten. Diese, aufgrund der elterlichen sozialen "Selbstbewertung" vorgetragene These, setzt voraus, daß sich die Eltern subjektiv in Übereinstimmung mit einer objektiven gesellschaftlichen Rangordnung placieren. Bereits aufgrund unterschiedlicher Vorstellungen über die Art und Struktur des gesellschaftlichen Aufbaus ist eine derartige Vermutung problematisch. Im Rahmen dieser Studie muß

ein "Realismus" im Hinblick auf die soziale Selbstbewertung für die Angehörigen der unteren Schichten überwiegend verneint werden, da sie sich zu 70.5% der Mittelschicht zurechnen, ohne ihr "objektiv" anzugehören.

Die elterliche soziale Selbsteinstufung erweist sich als Ausgangspunkt der Diskussion als wenig hilfreich, weshalb im folgenden auf die "objektive" soziale Platzierung der interviewten Eltern zurückgegriffen wird.

4.253 Schulische Erwartungen und Bewertung des Sonderschulbesuchs

Auf die unterschiedlichen schulischen Erwartungen der befragten Eltern wurde bereits hingewiesen. Mittelschichteltern erwarten zu 88% im Rahmen dieser Studie den Besuch weiterführender Schulen, nur 12% der Eltern erwartet den Besuch der Volksschule. Bei den Eltern aus den unteren Schichten sind es 82%, die den Besuch einer nicht-weiterführenden Schule erwarten, 18% erwarten den Besuch einer weiterführenden Schule.

Die überwiegende Mehrheit aller interviewter Eltern - 32 von 34 in der Mittelschicht und 24 von 34 in den unteren Schichten - halten den Sonderschulbesuch für unerwünscht, wobei die Gründe von besonderer Bedeutung erscheinen, da sie bereits einen möglichen Hinweis für die elterliche Bewertung des Sonderschulbesuchs geben können.

Tabelle 120 : Motive der Unerwünschtheit des Sonderschulbesuchs u. Sozialschicht der Eltern

Sozialschicht der Eltern	SOS-Besuch unerwünscht wegen der neg.berufl. Aussichten	der "Leute"	weiß nicht
Mittelschicht	24 ^{x)}	16 ^{x)}	-
Unt.Schichten	18	2	4

x) Mehrfachnennungen

Immerhin geben 40% der Mittelschichteltern an, daß sie den Sonderschulbesuch zumindest auch "wegen der Leute" unerwünscht halten, wobei die Abwertung des Sonderschulbesuchs auch auf den Sonderschüler und dessen Eltern übertragen zu werden scheint. Sofern die Außenstehenden als "significant others" gelten, können eine negative Beeinflussung des elterlichen Selbstwertes wie der Wertschätzung nicht ausgeschlossen werden. Allerdings darf nicht übersehen werden, daß die Mehrheit der Mittelschichteltern angibt, bei der Bewertung der Unerwünschtheit des Sonderschulbesuchs nicht auf "die Leute" Rücksicht zu nehmen.

Die Beurteilung des Sonderschulbesuchs eines Familienmitgliedes erfährt im Gegenteil im Freundes- und Bekanntenkreis der Eltern eine überwiegend positive "Benotung".

Tabelle 121 : Bewertung des Sonderschulbesuchs durch Nichtfamilienmitglieder u. Sozialschicht

Sozialschicht	positiv	negativ	weiß nicht
Mittelschicht	24	10	4
Unt. Schichten	22	2	10

Insgesamt scheint die positive und nicht abwertende Beurteilung des Sonderschulbesuchs im Bekanntenkreis der Eltern zu überwiegen, so daß eine von "außen" an die Eltern herangetragene Ansehensminderung wenig wahrscheinlich ist.

Die Eltern könnten aufgrund von Schuld- oder Angstgefühlen eine Minderung des Ansehens entwickeln. Elterliche Schuldgefühle sind bei einer Minderheit der befragten Eltern vorhanden, 41% der Eltern der Mittelschicht und 23.5% der Eltern der unteren Schichten geben an, Schuldgefühle angesichts des Sonderschulbesuchs eines Familienmitglieds zu besitzen. Ob jedoch

das Vorhandensein von Schuldgefühlen ausreicht, um eine Minderung des elterlichen wie des gesamtfamilialen Ansehens anzunehmen, erscheint fraglich. Eine Eigenverantwortlichkeit des Lernbehinderten am Sonderschulbesuch lehnen die Eltern der Mittelschicht (88%) und jene aus den unteren Schichten (82%) überwiegend ab, so daß eine Minderung des Ansehens des Behinderten bei jenen Eltern wenig wahrscheinlich sein dürfte.

4.254 Elterliche Einstellung zu Sonderschule und Sonderschüler und Bewertung des Sonderschulbesuchs

Der Höhe der elterlichen Schulerwartungen scheint bei der Beurteilung der Sonderschulsituation im Hinblick auf die elterliche wie die kindliche Wertschätzung nicht die vermutete Bedeutung zuzukommen. Eine Minderung des Ansehens der Eltern wie des Lernbehinderten könnten jedoch aufgrund der allgemeinen elterlichen Einstellung zu Sonderschule und Sonderschüler nicht ausgeschlossen sein, die die Eltern dann auf das behinderte Familienmitglied oder auf sich selbst übertragen.

4.2541 Elterliche Einstellung zur Sonderschule

Mittelschichteltern könnten die allgemein negativen gesellschaftlichen Einstellungen über die Sonderschule übernehmen oder bereits besitzen und aus der Abwertung dieser Schulform eine Abwertung ihrer Schüler ableiten. Nachdem ein Familienmitglied selbst die Sonderschule besitzt, könnte die Abwertung auch auf dieses Mitglied und schließlich die Eltern selbst übertragen werden. Bei Angehörigen der unteren Schichten scheint eine Übernahme der negativen Einstellung gegenüber der Sonderschule aufgrund der Häufigkeit

des Sonderschulbesuchs, der sehr bescheidenen Schulerwartungen und der passiv-resignativen Verhaltensweisen wenig wahrscheinlich.

Die elterliche Haltung wurde sowohl durch Auswertung von Einzelfragen wie durch den Versuch der Konstruktion einer Likert-Skala zur Einstellungsmessung festgehalten.

Ausgangspunkt der Betrachtung stellen die unterschiedlichen elterlichen Reaktionen zum Zeitpunkt des Beginns des Sonderschulbesuchs dar. Mittelschichteltern zeigen sich vornehmlich enttäuscht und niedergeschlagen, Eltern der unteren Schichten entwickeln in weit geringerem Maße (35% gegenüber 88%) derartige Gefühle. Die knappe Mehrheit der Mittelschichteltern (53%) besitzt, ehe sie durch das lernbehinderte Familienmitglied mit der Sonderschule in "Berührung" kommt, eine abwertende Meinung von der Sonderschule. Die Sonderschule gilt als "Idiotenschule", als Schule für Asoziale, spätere Verbrecher und "Rocker", die Sonderschüler gelten als dumm, frech und asozial. Eltern der unteren Schichten besitzen von Anfang an eine überwiegend positive Einstellung zur Sonderschule (zu 65%), wobei die "Vertrautheit" dieser Schulform eine wesentliche Rolle zu spielen scheint. Die Haltung der Eltern bleibt jedoch nicht konstant, sie ändert sich nach Ablauf eines 4 - 6-wöchigen Anpassungszeitraums nicht unerheblich, wie Tabelle 122 zeigt.

Tabelle 122 : Entwicklung der elterlichen Haltung zur Sonderschule und Sozialschicht

Sozial- schicht	Elt.Haltung vor SOS-Bes.			Elt.Halt.nach Anpassung von 4-6 Wochen		
	pos.	neg.	weiß nicht	pos.	neg.	keine Meinung
Mittelsch.	16	18	-	26	8	-
	(47%)	(53%)		(76%)	(24%)	
Unt.Sch.	22	6	6	28	6	-
	(65%)	(17.5%)	(17.5%)	(82.5%)	(17.5%)	

Bei den Eltern der Mittelschicht zeigt sich in besonders häufigem Maße eine Änderung der Haltung zugunsten der Sonderschule, wobei diese Entwicklung wesentlich von dem steigenden "Bekannteitsgrad" dieser Schulform beeinflusst sein dürfte.

Die Eltern bestätigen ihre vornehmlich positive Haltung über mehrere Einzelfragen, so daß bei der überwiegenden Mehrheit von einer relativ konsistenten Einstellung ausgegangen werden kann. Von den 34 Befragten der Mittelschicht geben 32 "Elternteile" an, nicht "schlecht" von der Sonderschule zu denken, 24 "Elternteile" haben ein ausgesprochen positives Bild von der Sonderschule.

Die Messung der elterlichen Einstellung zur Sonderschule durch die Anwendung der Likert-Skala kann nur als ein Versuch bewertet werden. J.Friedrichs¹⁾ fordert bei Einstellungsmessungen durch die Likert-Skala ca. 100 Statements (Items), von denen vermutet werden kann, daß sie die unterstellte Eigenschaft messen. Die endgültige Skala sollte dann nach Überprüfung der Items auf Eindimensionalität zwischen 20 und 25 Statements aufweisen. Aufgrund der Zielsetzungen der Studie - es sollte nicht nur die elterliche Einstellung zur Sonderschule gemessen werden - war ein derartiger zeitlicher und qualitativer Aufwand, vor allem während des Interviews, nicht zu rechtfertigen. Die Skala ist deshalb als ein Versuch zu beurteilen. Insgesamt wurden 17 Statements auf Eindimensionalität überprüft, bei einem Sicherheitsniveau von 95% wurden durch das Verfahren der Messung der internen Konsistenz sieben Items ausgeschieden, d.h. es blieben zehn Items für die Skalenbildung je Sozialschicht übrig.

1) Siehe Friedrichs, J.: Methoden empirischer Sozialforschung, a.a.O., S. 176

Allerdings waren diese Items zum Teil je Sozialschicht unterschiedlich; eine Vergleichbarkeit erschien dennoch möglich.

Neben der Messung der Einstellung können die Interpretation und Auswertungen der Ergebnisse nicht geringe Schwierigkeiten hervorrufen, da die Scores, d.h. die jeweilige Meßzahl der Einstellung des Interviewten, "auf sehr verschiedene Weise zustande kommen können (unterschiedliche Kombinationen von Ablehnung und Zustimmung bei den Items)." ¹⁾ Derart unterschiedliche Kombinationen von Zustimmung und Ablehnung erschwerten die Auswertung wesentlich. Aufgrund der Bewertung der elterlichen Antworten durch die einzelnen Statements lag die Entwicklung einer "Auswertungsskala" nahe, die die Scores "übersetzen" sollte.

Scores im Bereich zwischen 1 und 10 Punkten deuten bei den Eltern - Mittelschicht wie untere Schichten - eine sehr positive Einstellung zur Sonderschule an. Ergebnisse im Bereich zwischen 11 und 20 Punkten weisen auf eine überwiegend positive elterliche Einstellung zur Sonderschule hin, im Bereich zwischen 21 und 30 Punkten erfolgt eine überwiegend negative Bewertung, ab 31 Punkten erhält die Sonderschule eine gänzlich negative, abwertende elterliche Beurteilung. Die Ergebnisse der "Auswertungsskala" zeigt Tabelle 123.

Tabelle 123 : Elterliche Einstellung zur Sonderschule und Sozialschicht

Sozial- schicht	sehr pos. (1-10 P.)	überw.pos. (11-20 P.)	überw. negativ (21-30 Punkte)	sehr neg. (ab 31 P.)
MS	6	10	14	4
US	-	6	4	-
RSch.	6	9	9	-

1) Friedrichs, J.: Methoden empirischer Sozialforschung, a.a.O., S. 176

Besonders bei den Mittelschichteltern unterscheiden sich die Ergebnisse der Einstellungsmessung durch die Likert-Skala wesentlich von der Auswertung von Einzelfragen. Während 76% der Eltern angab, von der Sonderschule eine positive, gute Meinung zu besitzen (Fragen 44 und 61), entwickeln aufgrund der Einstellungsmessung via Skala nur 47% der Eltern dieser Sozialschicht eine positive Haltung. Dieser Widerspruch kann darin gesehen werden, daß die Auswertung von zwei Fragen doch andere Ergebnisse hervorbringen kann, als die Auswertung eines umfangreicheren Fragekatalogs, in dem diese Einzelfragen nur eine untergeordnete Rolle spielen. Darüberhinaus unterscheiden sich die Auswertungstechniken. Während bei der Auswertung von Einzelfragen vornehmlich die Alternativen Ja - Nein, Gut - Schlecht berücksichtigt werden, erfolgt die Auswertung der Antworten im Rahmen der Einstellungsmessung in Form eines Kontinuums von fünf Antwortmöglichkeiten. Darüberhinaus wurde bereits betont, daß es sich bei der Skalenbildung nur um einen Versuch handeln kann.

Die Variationsbreite der Einstellungen der Mittelschichteltern liegt zwischen 7 Punkten als dem niedrigsten Gesamtergebnis und 32 Punkten als dem höchsten Score. Das niedrigste Ergebnis stellt die "positivste" elterliche Einstellung zur Sonderschule dar, die höchste Punktzahl stellt die "negativste" elterliche Beurteilung der Sonderschule dar. Das arithmetische Mittel als ein Maß des Schwerpunktes der Verteilung der elterlichen Einstellungen liegt bei 19.5, d.h. eine, wenn auch geringe, positive elterliche Einstellung zur Sonderschule überwiegt. Der Medianwert beträgt 21,5 Punkte, die Standardabweichung s als ein Maß der Streuung beträgt 8.1.

Die Scores der Eltern der unteren Schichten beginnen ebenfalls bei 7 Punkten, die "negativste" elterliche Einstellung zur Sonderschule beträgt 30 Punkte. Das arithmetische Mittel beläuft sich auf 19 Punkte, der Medianwert liegt bei 19.16 Punkten, die Standardabweichung $s = 7.40$. Sowohl die Mittelwerte wie die Streuung liegen geringfügig niedriger im Vergleich zur Einstellungsskala der Mittelschichteltern.

Vor allem jene Eltern aus den unteren Schichten tendieren zu einer überwiegend negativen Sonderschuleinstellung, die selbst die Volksschule besucht haben oder deren Kinder zumindest teilweise in dieser Schulform ausgebildet werden. Es wäre möglich, daß bei diesen Eltern die Sonderschule aufgrund eigener Volksschulerfahrungen eine negative Beurteilung erfährt. Jene Eltern der unteren Schichten, die entweder selbst die Sonderschule besucht haben oder deren Kinder sie überwiegend besuchen, entwickeln eine positive Einstellung zur Sonderschule, wobei bereits der Mangel an schulischen Vergleichsmöglichkeiten ein Beeinflussungsfaktor der elterlichen Meinungsbildung sein kann.

Aus der elterlichen Einstellung zur Sonderschule ergeben sich jedoch kaum Hinweise für die Entwicklung des elterlichen Selbstbildes und der elterlichen Selbstbewertung. Ob die Eltern der Mittelschicht, die eine negative Einstellung zur Sonderschule entwickeln, eine negative Bewertung des Schulbesuchs eines Familienmitglieds auf sich selbst wie die gesamte Familie im Sinne einer Ansehensminderung übertragen, erscheint sehr zweifelhaft, noch dazu, da die überwiegende Mehrheit der Familienmitglieder durch den Besuch von Volksschule und weiterführenden Schulen für eine derartige Bewertung keinen Anlaß gibt. Ein Zusammenhang

zwischen der Einstellung zur Sonderschule und der Beeinflussung der elterlichen wie der gesamtfamilialen Wertschätzung scheint selbst bei jenen Mittelschicht-
eltern mit negativer Sonderschuleinstellung nicht nachweisbar. Bei den Angehörigen der unteren Schichten wurde von vorneherein nicht vermutet, daß der Sonderschulbesuch das individuelle Selbstbild wie die gesamtfamiliale Wertschätzung negativ beeinflussen würde.

4.2542 Elterliche Einstellung zum Sonderschüler

Neben der elterlichen Einstellung zur Sonderschule kann die Haltung zum Sonderschüler für die Entwicklung und Beeinflussung des elterlichen Selbstbildes von Bedeutung sein. Es wird vermutet, daß Mittelschicht-
eltern häufiger eine negative Einstellung zum Sonderschüler einnehmen als Eltern aus den unteren Schichten, wobei die negative Haltung aus der Abwertung der Minderleistung, besonders im Vergleich zu den nicht-
behinderten Geschwistern, resultiert. Analog der Ermittlung der elterlichen Einstellung zur Sonderschule erfolgt die Erfassung der elterlichen Haltung gegenüber dem Sonderschüler in zweifacher Weise, durch Einzelauswertung von Fragen (Fragen 59, 61, 63, 64, 65) und durch den Versuch einer Einstellungsmessung nach dem Likert-^Verfahren.

Die gesellschaftliche Beurteilung von Sonderschule wie Sonderschüler ist den interviewten Eltern unbeschadet ihrer Schichtzugehörigkeit vertraut. Sowohl die Eltern der Mittelschicht wie der unteren Schichten gehen überwiegend davon aus, daß das gesellschaftliche Urteil über Sonderschule und Sonderschüler negativ ist.

Tabelle 124: Beurteilung der gesellschaftlichen Einstellung zu Sonderschule und Sonderschüler

Sozial- schicht	Gesellsch. Ablehnung überwiegt	Gesellsch. Zustimmung überwiegt	unent- schieden	weiß nicht
Mittel- schicht	24	4	2	4
Untere Schichten	28	2	4	-

Wesentlich mehr Mühe als die Angabe gesellschaftlich abwertender Einstellungen zu Sonderschule und Sonderschüler - Schule für besonders Dumme, Freche, Faule und Asoziale - scheint den Eltern die Nennung positiver Eigenschaften zu bereiten, von denen sie annehmen, daß sie von einer Minderheit der Gesellschaft vertreten werden. Die Eltern der Mittelschicht vermuten, daß die Sonderschule für "nützlich" gehalten werden könnte. Bei den Eltern der unteren Schichten vermuten 76 %, die gesellschaftlich positive Einstellung würde sich darin äußern, daß sie als spezielle Obdachlosenschule bewertet wird, die verbleibenden 24 % der Eltern können sich nicht vorstellen, daß die Gesellschaft positive Eigenschaften an der Sonderschule wie dem Sonderschüler sieht.

Ebenso fällt es den Eltern schwer, positive Eigenschaften von Sonderschülern, die in der Gesellschaft existieren sollen, anzugeben. Die offensichtlich positivste Bewertung des Sonderschülers sehen die Eltern darin, daß der Vergleich mit dem Volksschüler nicht ungünstig für den Lernbehinderten ausfällt. Darüberhinaus werden Eigenschaften wie Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft und Anstand hervorgehoben.

Vor diesem Hintergrund ist die elterliche Haltung zum Sonderschüler zu sehen.

Tabelle 125: Elterliche Bewertung des Sonderschülers und Sozialschicht

Sozialschicht	Eltern denken "schlecht"	Eltern denken nicht "schlecht"
Mittelschicht	2	32
Untere Schichten	6	28

Von den Eltern der Mittelschicht denken 94 % nicht "schlecht" über den Sonderschüler, wobei sie in erster Linie das eigene Familienmitglied sehen dürften. Bei den Eltern der unteren Schichten beträgt der entsprechende Anteil 82 %, wobei jedoch angesichts der Häufigkeit des Sonderschulbesuchs der Anteil von 18 % der Eltern mit negativer Meinung überrascht.

Inwieweit die Eltern den Sonderschüler positiv bewerten, zeigt Tabelle 126.

Tabelle 126: Elterliche Bewertung des Sonderschulbesuchs und Sozialschicht

Sozialschicht	positive Meinung	negative Meinung	unentschieden
Mittelschicht	26	2	6
Untere Schichten	22	6	6

Eine nicht "negative" elterliche Haltung gegenüber dem Sonderschüler, wie sie von 94% der Mittelschichteltern geäußert wird, ist offensichtlich nicht direkt mit einer positiven Beurteilung gleichzusetzen, denn "nur" 76% der Eltern dieser Sozialschicht beurteilen den Sonderschüler tatsächlich positiv. Insgesamt überwiegt in der Mittelschicht wie in den unteren Schichten die positive Beurteilung des Sonderschülers, so daß auch eine negative Beeinflussung des Selbstbildes und der Selbstbewertung kaum anzunehmen ist.

Die elterliche Einstellung zum Sonderschüler wurde ferner in Form der Likert-Skala zu erfassen versucht, wobei der "Versuchscharakter" der Messung betont werden muß. Von den 29 Statements, die durch das Verfahren der internen Konsistenz auf Eindimensionalität überprüft wurden, konnten 8 Statements für die Einstellungsskala der Eltern der unteren Schichten und 10 Items für die Skala der Mittelschichteltern herangezogen werden.

Die Vergleichbarkeit beider Skalen wird nicht nur durch die überwiegend unterschiedlichen Items, sondern auch durch die unterschiedliche Anzahl von Items je Skala erschwert. Darüberhinaus standen die unterschiedlichen Kombinationen von Zustimmung und Ablehnung einer vergleichenden Auswertung entgegen. Durch die ständige Gegenläufigkeit der Bewertungen konnte eine aussagenkräftige Interpretation nicht erfolgen. Um diese Gegensätze zu eliminieren und um wenigstens eine Auswertungschance zu erhalten, wurden nur die in der Bewertung gleichläufigen Items berücksichtigt, d.h. die ursprüngliche Skala wurde um vier Items verringert.

Die Interpretation der Einstellungsmessung erfolgte wiederum in einer "Bewertungsskala. Bei einer Gesamt-

punktzahl von 14 bewerten die Eltern aus den unteren Schichten den Sonderschüler sehr negativ, eine Punktzahl von acht würde auf eine unentschiedene elterliche Haltung hinweisen. Im Bereich zwischen 9 und 13 Punkten ist die elterliche Bewertung dementsprechend negativ, im Bereich zwischen 3 Punkten , der günstigsten Bewertung des Sonderschülers, und 7 Punkten kann eine positive elterliche Beurteilung angenommen werden.

Aufgrund der Häufigkeitsverteilung der Scores liegen 28 "Elternteile" im Bereich zwischen 3 und 7 Punkten, d.h. sie besitzen eine positive Einstellung zum Sonderschüler, ein Elternpaar verhält sich unentschieden, vier "Elternteile" beurteilen den Sonderschüler negativ. Bei den Angehörigen der unteren Schichten überwiegt die positive Beurteilung des Sonderschülers.

Bei der Auswertung der Einstellungsskala der Mittelschicht. eltern mußte eine ähnliche "Bewertungsskala" konstruiert werden. Dabei äußerten 26 "Elternteile" eine positive Einstellung, zwei "Elternteile" verhielten sich unentschieden, 6 "Elternteile" entwickeln eine negative Einstellung zum Sonderschüler.

Insgesamt überwiegt die positive Einstellung zum Sonderschüler und zwar unbeschadet der elterlichen Sozialschicht. Dieses Ergebnis gilt sowohl für den Versuch der Einstellungsmessung durch Skalierung wie für die Auswertung entsprechender Einzelfragen. Für die weitaus überwiegende Mehrheit der Eltern besteht somit auch kein Anlaß, eine negative Beeinträchtigung der Entwicklung des Selbstbildes wie des Selbstwertes aufgrund des Sonderschulbesuchs eines Familienmitglieds vorzunehmen. Die bei Mittelschichteltern vermutete negative Einstellung zum Sonderschüler bestätigte sich für die überwiegende Mehrheit der Eltern nicht.

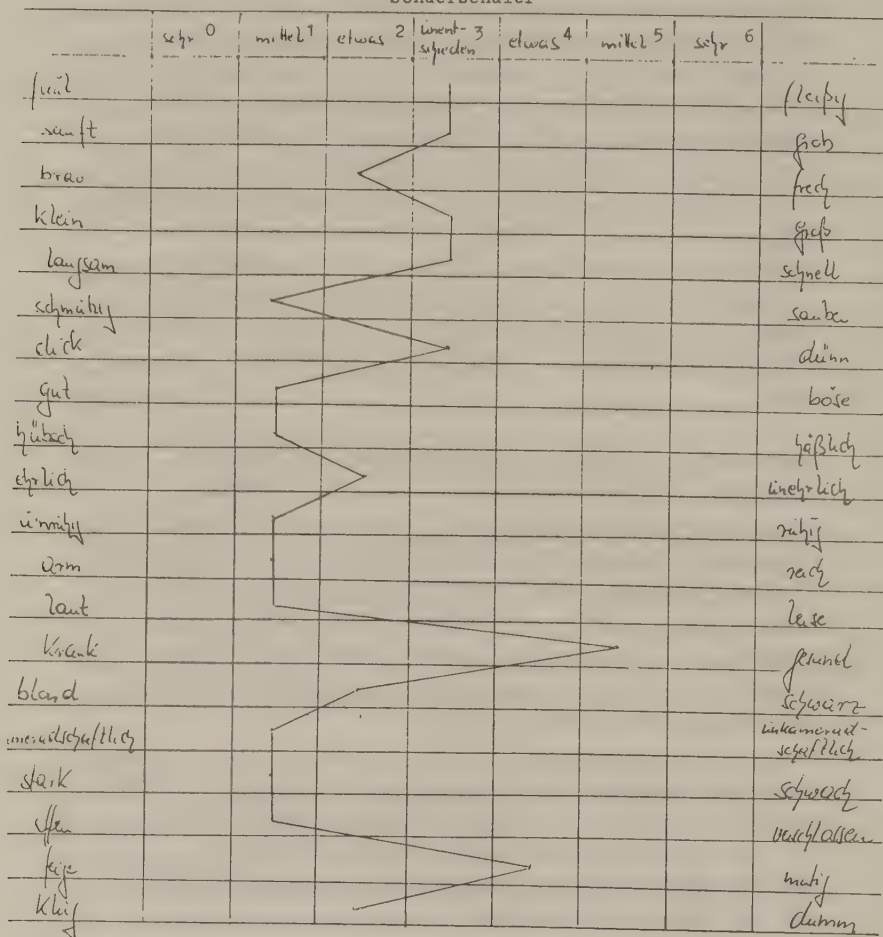
Die elterliche Bewertung des Sonderschülers wurde ergänzt durch die Beurteilung im Rahmen des Polaritätsprofils, wenngleich, aufgrund der Voraussetzungen des Polaritätsprofils, der Vergleichbarkeit der Ergebnisse zwischen den verschiedenen Sozialschichten Grenzen gesetzt sind. J.Friedrichs weist darauf hin, "daß Ausfälle mit sinkender Schulbildung und sozialer Schicht steigen,"¹⁾ weshalb die Erwartungen bei den Angehörigen der unteren Schichten sehr bescheiden angesetzt wurden. Das verwendete Polaritätsprofil enthält 20 Gegensatzpaare und wurde bereits in der Untersuchung E.Höhns, "Der schlechte Schüler", eingesetzt.²⁾

Sonderschüler werden von Angehörigen der unteren Schichten (Polaritätsprofil I) weder als fleißig, faul, sanft, grob, klein, groß, langsam oder schnell gesehen. Bei diesen Merkmalen vermögen sich die Eltern nur auf "unentschieden" festzulegen. Sonderschüler gelten, wenn auch in unterschiedlicher Merkmalsausprägung, als klug, offen, stark, kameradschaftlich, gesund und ehrlich. Insgesamt überwiegt die positive Beurteilung des Sonderschülers.

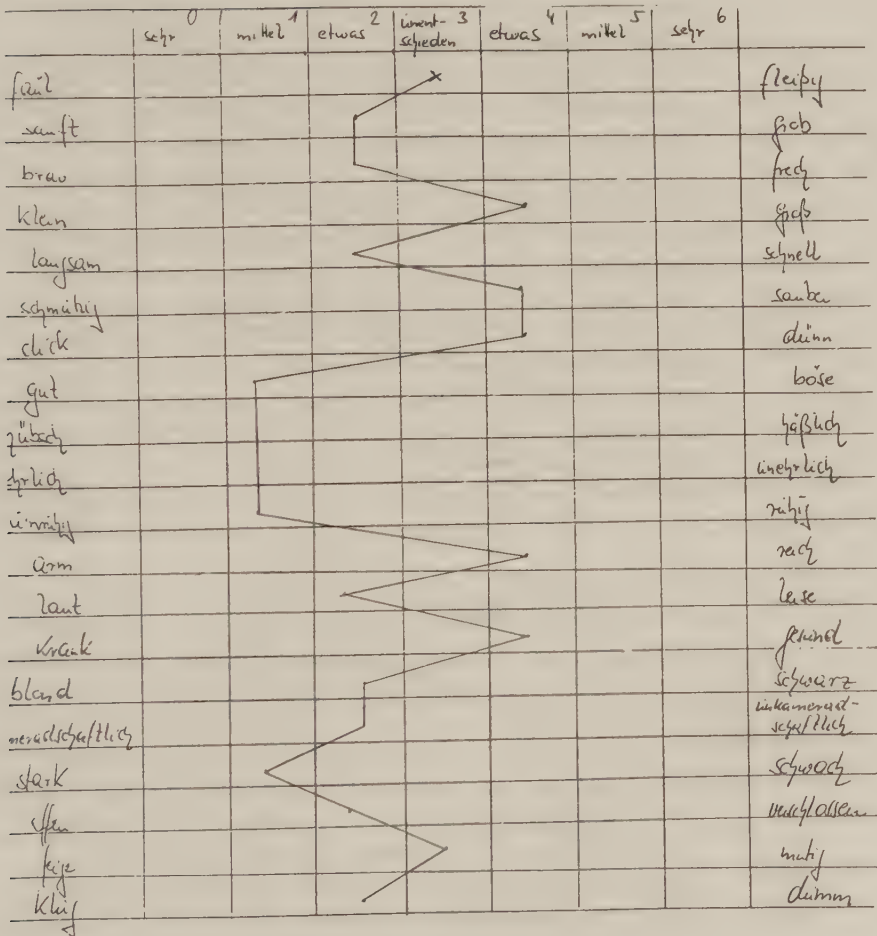
Das Polaritätsprofil II zeigt die Beurteilung des Sonderschülers durch die Mittelschichteltern, das Profil III zeigt einen Vergleich der Bewertung des Sonderschülers zwischen den Eltern der Mittelschicht und den unteren Schichten.

Die Eltern der verschiedenen sozialen Schichten stimmen überein, daß Sonderschüler weder faul noch fleißig sind, daß sie "mittel" gut, hübsch, unruhig, stark, brav, blond und klug sind. In insgesamt acht Eigenschaftspaaren stimmen die Eltern überein. Lediglich drei von 20 Eigenschaftspaaren beantworten die Eltern der Mittelschicht und der unteren Schichten negativ,

Polaritätsprofil I : Eltern der unteren Schichten sehen
Sonderschüler



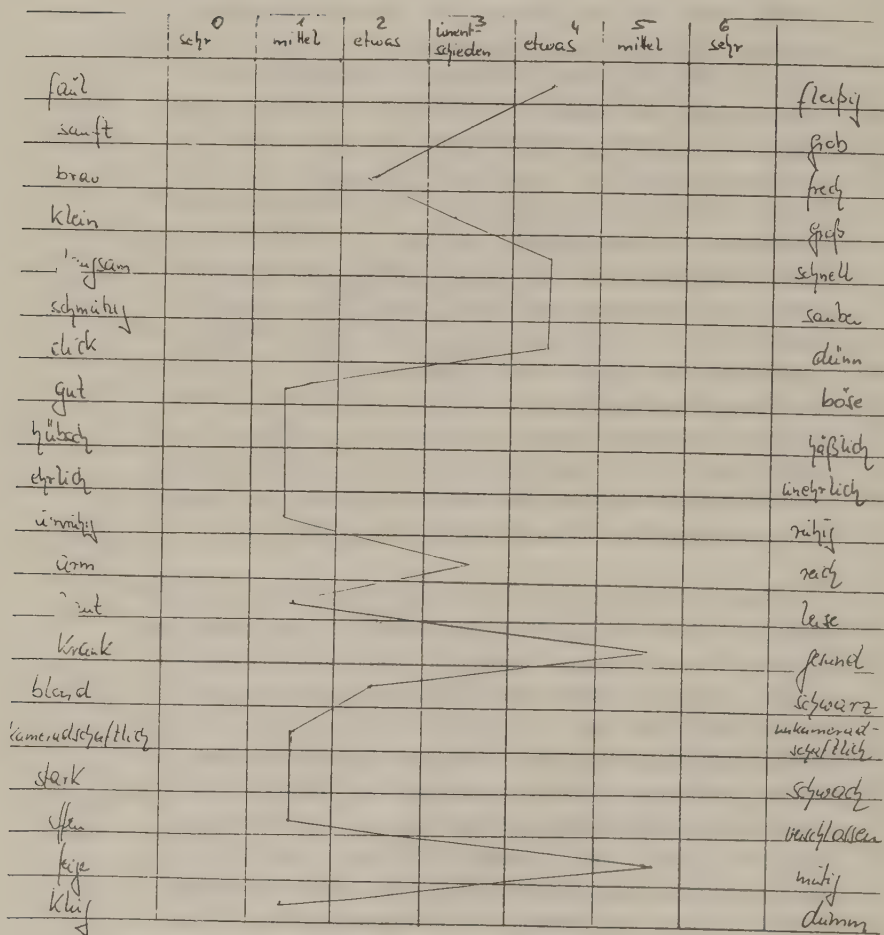
Polaritätsprofil II : Mittelschichteltern sehen
Sonderschüler



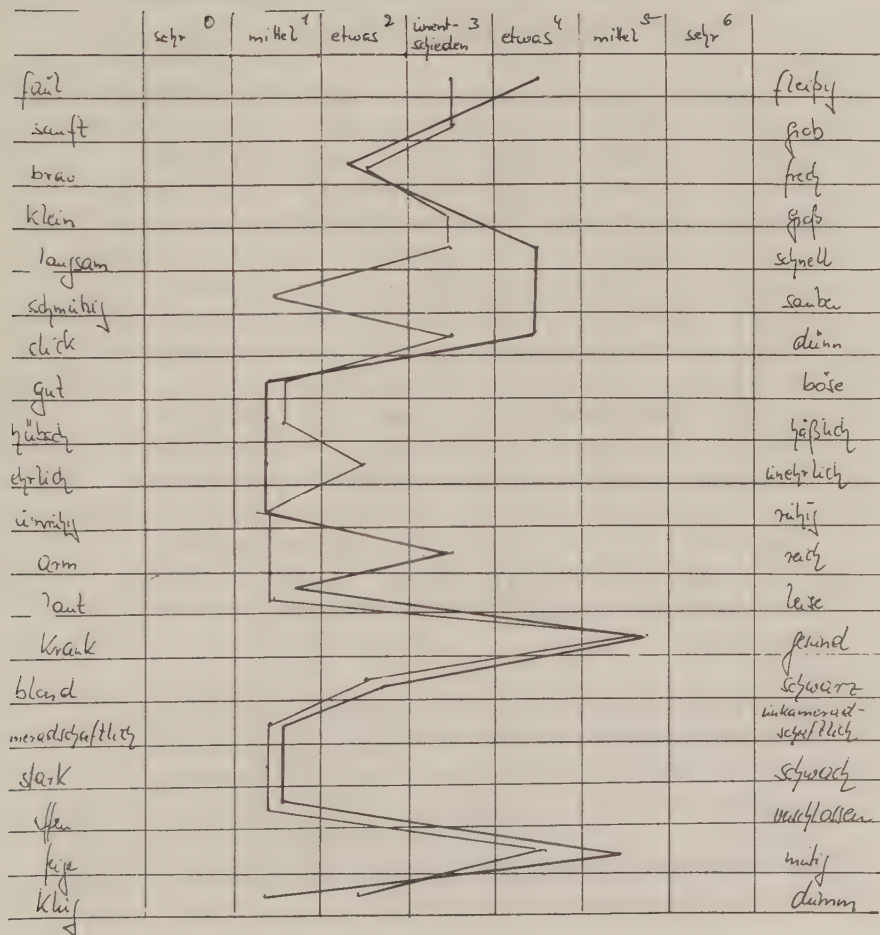
je zehn Eigenschaftspaare werden positiv beurteilt, zwei Eigenschaftspaare werden von den Mittelschichteltern, fünf von den Eltern der unteren Schichten unentschieden beantwortet, wobei der relativ hohe Anteil von 25% der unentschiedenen Antworten der Interviewten der unteren Schichten ein Hinweis für generelle Zuordnungsschwierigkeiten sein kann. Insgesamt überwiegt beim Polaritätsprofil die positive elterliche Bewertung des Sonderschülers und bestätigt die Ergebnisse, die bei der Auswertung von Einzelfragen wie der Einstellungsskala erlangt wurden. Eine Übernahme des gesellschaftlich negativen Stereotyps des "dummen, frechen und faulen" Schülers bestätigt sich nicht. Sonderschüler gelten weder bei den interviewten Eltern in der Mittelschicht noch bei den Eltern der unteren Schichten in diesem negativen Sinne, sie werden als "etwas" brav und klug, wobei sich die elterliche Beurteilung an dem eigenen Familienmitglied orientieren dürfte, angesehen.

Das Polaritätsprofil IV zeigt die Bewertung des Volksschülers durch die Eltern der unteren Schichten, das Profil V stellt einen Vergleich der Bewertungen des Volks- und Sonderschülers seitens der Eltern der unteren Schichten dar. Von den je Schüler zwanzig festzulegenden Eigenschaften bewerten die Eltern der unteren Schichten 12 Eigenschaften bei Sonder- und Volksschüler gleichermaßen ausgeprägt, bei sechs Eigenschaften erhält der Volksschüler eine positivere Bewertung (fleißig, schnell, sauber, ehrlich, mutig, klug). Insgesamt scheint die Bewertung der Volksschüler positiver, wenn auch jene des Sonderschülers keinesfalls negativ ist.

Polaritätsprofil IV : Eltern der unteren Schichten
sehen Volksschüler



Polaritätsprofil V : Eltern der unteren Schichten
sehen Sonderschüler und
Volksschüler (—)

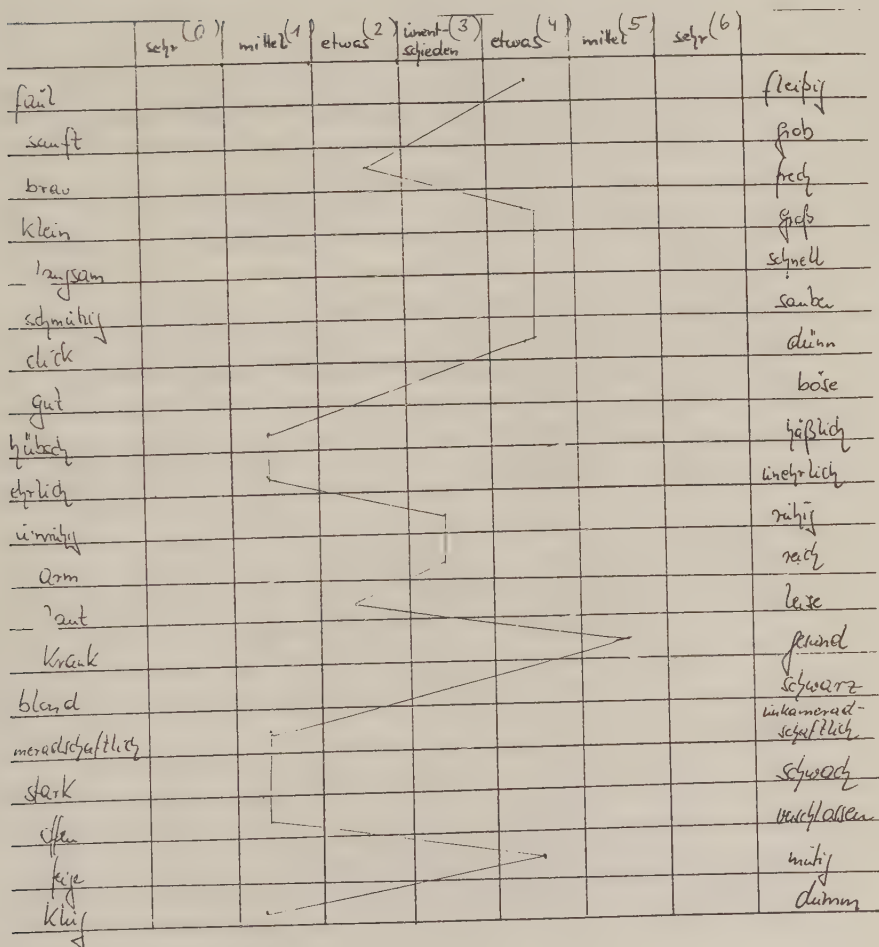


Das Polaritätsprofil VI zeigt die Bewertung des Volksschülers durch die Eltern der Mittelschicht, das Profil VII schließlich stellt einen Vergleich zwischen der Bewertung von Volks- und Sonderschülern seitens der Mittelschichteltern dar.

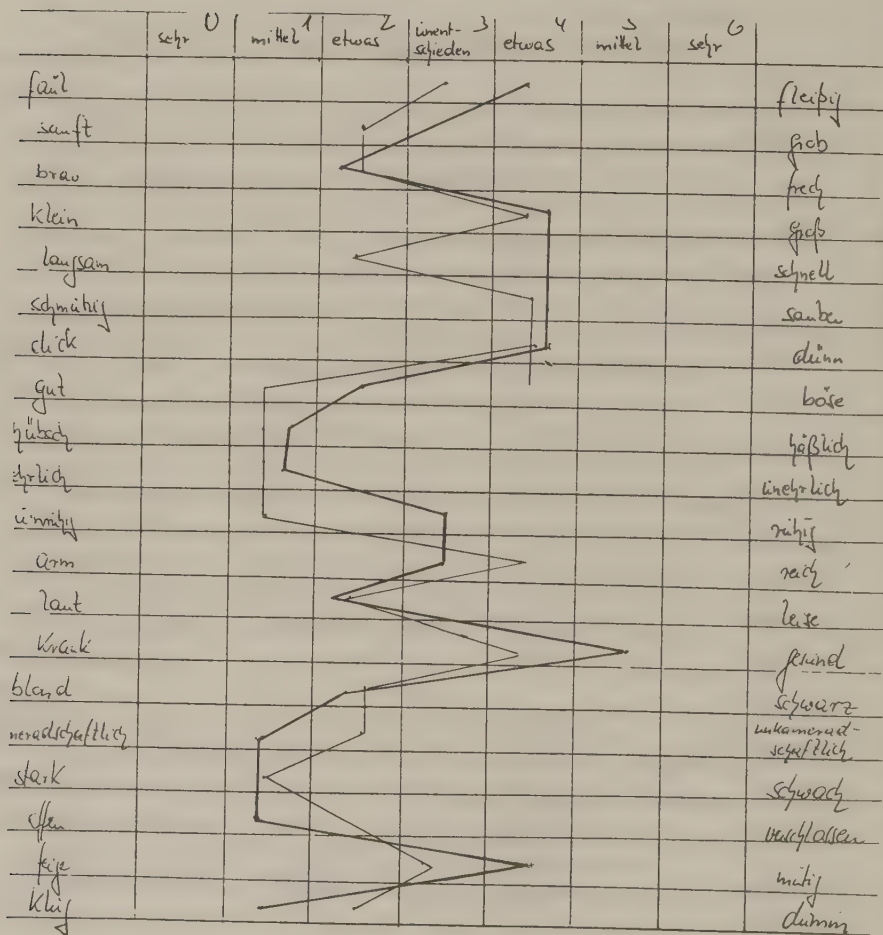
In acht von zwanzig Eigenschaften empfinden die Eltern der Mittelschicht keine Unterschiede zwischen Volks- und Sonderschülern, zwölf Merkmalsausprägungen werden unterschiedlich beurteilt. Bei acht Eigenschaftspaaren bewerten die Mittelschichteltern die Volksschüler positiver als die Sonderschüler, bei den Angehörigen der unteren Schichten waren es sechs. Volksschüler gelten nach den Eltern der Mittelschicht gegenüber Sonderschülern in den folgenden Merkmalsausprägungen überlegen: Fleißig, schnell, ruhig, gesund, kameradschaftlich, offen, mutig und klug. Insgesamt erfahren die Sonderschüler auch bei den Mittelschichteltern eine weniger positive Bewertung als die Volksschüler, ohne jedoch eine "Abwertung" zu erfahren. Die Volksschüler werden sowohl auf dem Leistungs- und Intelligenzsektor wie auch zum Teil im Sozialverhalten höher bewertet als die Sonderschüler.

Die Volksschüler erfahren bei den Eltern aller Schichten eine positivere Bewertung als die Sonderschüler, allerdings kann nicht von einer Abwertung des Sonderschülers die Rede sein; im Gegenteil erfolgt bei allen Eltern, wiederum unbeschadet der Schichtzugehörigkeit, auch eine positive Bewertung des Sonderschülers.

Polaritätsprofil VI : Mittelschichteltern sehen
Volksschüler



Polaritätsprofil VII : Mittelschichteltern sehen
Sonder- und Volksschüler (—)



4.255 Einstellung des Lernbehinderten zur Sonderschule

Die Einstellungsmessung der Sonderschüler erfolgte durch Anwendung der Likert-Skala, wobei es sich schon aufgrund der bescheidenen Anzahl an Statements, die auf Eindimensionalität überprüft werden konnten, nur um einen Versuch handeln konnte. Von den nur sieben Items, die durch das Verfahren der internen Konsistenz überprüft wurden, blieben fünf für die Konstruktion der Skala übrig.

Bei den Lernbehinderten überwiegt in den unteren Schichten eine positive Einstellung zur Sonderschule. Von den 17 Interviewpartnern bewerten 14 (82%) die Sonderschule positiv, zwei Schüler äußern sich negativ, ein Schüler verhält sich unentschieden. Die Lernbehinderten besitzen häufiger eine positive Einstellung zur Sonderschule als ihre Eltern.

Die Sonderschüler der Mittelschicht entwickeln überwiegend eine negative Einstellung zur Sonderschule (65%). Lediglich eine Minderheit von 23% sieht die Sonderschule positiv, 12% der befragten Schüler verhalten sich in ihrer Einstellung unentschieden.

Die Einstellung der Sonderschüler gibt jedoch keinen direkten Hinweis auf die Entwicklung des Selbstbildes. Es erscheint zwar nicht ausgeschlossen, daß jene Schüler, die den Sonderschulbesuch negativ bewerten, in der Gestaltung ihres Selbstbildes und der Entwicklung ihres Selbstwertes nicht unbeeinflusst bleiben, andererseits fehlt es jedoch an direkten Hinweisen. Von den 17 Sonderschülern der Mittelschicht geben 9 (53%) an, daß ihnen der Sonderschulbesuch unangenehm erscheint, die überwiegende Mehrheit (70%) vermutet,

daß mit dem Besuch der Volksschule oder weiterführender Schulen anstelle der Sonderschule auch eine Steigerung des Ansehens innerhalb der Familie möglich sei. Allerdings verhalten sich die befragten Sonderschüler der Mittelschicht zu diesem Fragenkreis nicht eindeutig, worauf schon hingewiesen wurde.

4.256 Die Beurteilung des Sonderschulbesuchs durch die Geschwister

Die Beurteilung des Sonderschulbesuchs durch die Geschwister scheint nicht unbeeinflußt von deren eigenem Schulbesuch. Nachdem, von einer Ausnahme abgesehen, sämtliche Geschwister der unteren Schichten selbst die Sonderschule besuchen, erscheint die generell positive geschwisterliche Beurteilung des Sonderschulbesuchs "erwartungsgemäß". Bei den Befragten der Mittelschicht - kein Sonderschulbesuch - empfindet die Hälfte der Geschwister den Sonderschulbesuch als negativ. Allerdings scheint diese Bewertung ausschließlich auf die Schule begrenzt, d.h. es erfolgt seitens der Geschwister keine Abwertung des behinderten Geschwister^{v.W}teils.

4.257 Zusammenfassung

1. Die subjektive soziale Zuordnung der Eltern kann vor allem bei Angehörigen der unteren Schichten nicht für die Überprüfung des vermuteten Zusammenhangs zwischen den elterlichen Schulerwartungen und der Bewertung des Sonderschulbesuchs herangezogen werden. Die elterliche Selbsteinstufung entspricht überwiegend nicht ihrer "objektiven" sozialen Placierung.

2. Für die Mehrheit der Mittelschichteltern scheint eine abwertende, ansehensmindernde Beurteilung des

lernbehinderten Familienmitgliedes nicht in Betracht zu kommen. Darüberhinaus erfolgen aus der Bewertung des Sonderschulbesuchs weder eine Minderung des elterlichen wie des gesamtfamilialen Ansehens. Die überwiegende Mehrheit der Eltern erfährt auch durch "significant others" keine das eigene Selbstbild negativ beeinflussende Abwertung.

3. Bei den befragten Eltern der unteren Schichten stellt der Sonderschulbesuch keine Ansehensminderung dar.

4. Die Einstellung zur Sonderschule konnte bei den Mittelschichteltern nicht eindeutig ermittelt werden. Bei der Auswertung von Einzelfragen betonen die Eltern (zu 76%) ihre positive Wertschätzung der Sonderschule, bei der Einstellungsmessung zeigen nur 47% der Eltern eine positive Einstellung zur Sonderschule.

5. Eltern der unteren Schichten äußern sich bei Einzelfragen (82.5%) wie bei der Einstellungsmessung durch die Likert-Skala (62%) vornehmlich positiv. gegenüber der Sonderschule.

6. Aus der elterlichen Einstellung zur Sonderschule läßt sich jedoch kein Zusammenhang zur Bewertung des Sonderschulbesuchs i.S. einer Ansehensminderung ableiten.

7. Unabhängig von der sozialen Zugehörigkeit der interviewten Eltern ist die Einstellung zum Sonderschüler überwiegend positiv und zwar sowohl aufgrund der Auswertung von Einzelfragen wie durch Interpretation der Einstellungsskala.

8. Im Polaritätsprofil wird der Sonderschüler

überwiegend positiv beurteilt, wenn auch die Bewertung des Volksschülers noch positiver verläuft. Das gesellschaftliche Stereotyp des "dummen, frechen, faulen und aggressiven" Sonderschülers scheint weder bei den interviewten Eltern der unteren Schichten noch bei jenen der Mittelschicht zu bestehen.

9. Aufgrund der elterlichen Einstellung zum Sonderschüler läßt sich keine Abwertung des lernbehinderten Familienmitglieds oder eine negative Beeinträchtigung des elterlichen Selbstbildes vermuten.

10. Lernbehinderte aus den unteren Schichten haben, ihren Eltern gleich, überwiegend eine positive Einstellung zur Sonderschule. Eine Minderung des Selbstwertes aufgrund des Sonderschulbesuchs ist nicht zu vermuten. Lernbehinderte aus der Mittelschicht bewerten den Sonderschulbesuch überwiegend negativ; eine negative Beeinflussung des Selbstbildes und der Selbstbewertung sind zwar nicht auszuschließen, andererseits fehlen hierfür jedoch konkrete Hinweise.

11. Eine Minderung des Ansehens des Lernbehinderten durch die Geschwister ist in den unteren Schichten schon deshalb nicht zu erwarten, da diese selbst relativ häufig die Sonderschule besuchen. Bei den Sonderschülern der Mittelschicht stellt der Besuch dieser Schulform eine schulische Ausnahmesituation dar, wodurch Rückwirkungen auf die familialen Rollen und Positionen nicht auszuschließen sind. Allerdings ergeben sich keine eindeutigen Hinweise auf eine Minderung des familialen Ansehens des Lernbehinderten durch die nichtbehinderten Geschwister.

4.26 Hypothese 6 : Bewertung des Sonderschulbesuchs, peer groups und Sozialschicht

Zwischen der Wertschätzung des Individuums durch die Mitglieder von gleichaltrigen peer groups und der Art des Schulbesuchs sowie der Sozialschicht wird ein Zusammenhang vermutet. Angehörige der Mittelschicht werden den Sonderschulbesuch negativ bewerten, wodurch dem Lernbehinderten die Aufnahme in Gruppierungen Gleichaltriger zumindest erschwert wird. Angehörige der unteren Schichten werden den Sonderschulbesuch nicht als Minderung des Ansehens bewerten, wodurch Schwierigkeiten bei der Aufnahme von Gruppenkontakten wie der Wahrnehmung von Gruppenbeziehungen nicht zu erwarten sind.

4.261 Operationalisierung

Unter peer groups sind Gruppierungen Gleichaltriger zu verstehen, denen sich der Lernbehinderte i.S. des Freundes- oder Spielkameradenkreises angeschlossen hat oder anzuschließen versucht. Eine Diskriminierung des Lernbehinderten durch Mitglieder von peer groups soll bei einer Schlechterstellung (Frage 59), Reduzierung der Sozialkontakte (Fragen 60-62) oder Verweigerung der Aufnahme in die Gruppe (Frage 48) vorliegen. Die Verringerung der Sozialkontakte oder die Abwertung des Lernbehinderten durch Gleichaltrige können durch die Eltern bestätigt werden, weshalb auch elterliche Angaben zu diesem Fragenkreis berücksichtigt wurden (Elterninterview Fragen 99,100).

4.262 Schichthomogenität und Schichtheterogenität der peer groups

Wie bei den nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen

ist auch bei den Lernbehinderten zu vermuten, daß die peer groups schichthomogenen Charakter besitzen. Angehörige der Mittelschicht werden die Spielkameraden und Freunde aus dieser Schicht, Lernbehinderte aus den unteren Schichten aus diesen sozialen Schichten wählen. Auf die "reinforcement-effects" dieser schichtspezifischen Sozialisationsagenturen wurde bereits hingewiesen.

Die Frage der Schichthomogenität des Freundeskreises wurde, nachdem die Lernbehinderten bei dem Versuch der sozialen Placierung ihrer Spielkameraden überfordert gewesen wären, primär durch die Wohnlage der Gleichaltrigen zu beantworten versucht. Ein weiterer Hinweis über den sozialen "Verkehrskreis" des Lernbehinderten und dessen Zusammensetzung könnte durch die Vereinszugehörigkeit gewonnen werden.

Tabelle 127 : Wohnlage des Freundeskreises des Lernbehinderten und Sozialschicht

Sozialschicht	Die Wohnung der Freunde befindet sich in der Umgebung teils-teils außerhalb		
Mittelschicht	11	5	1
Unterschicht	2	2	1
Randst.Sch.	10	2	-

Bei den Sonderschülern der Mittelschicht wohnen 65% der Spielkameraden und Freunde in der Umgebung. Bei den verbleibenden 35% handelt es sich um Freunde, die zwar außerhalb der Umgebung des Lernbehinderten wohnen, die jedoch in etwa der gleichen sozialen Schicht (Mittelschicht) zuzuordnen sind.

Von den Sonderschülern der randständigen Schicht geben 83% an, daß die Spielkameraden ebenfalls in der Obdachlosensiedlung bzw. städt. Wohnunterkunft wohnen.

Die Kinder aus der Unterschicht, die Beziehungen zu Freunden außerhalb der eigenen Wohnumgebung unterhalten, halten Kontakte zu Angehörigen der randständigen Schicht aufrecht, nachdem sie zu einem früheren Zeitpunkt selbst dort gewohnt haben.

Die schichthomogenen Kontakte überwiegen in allen Sozialschichten, wobei sich die Kinder aus den unteren Schichten als "sozialer Block" verstehen, d.h. die Kinder aus der Unterschicht halten zum Teil die früheren Beziehungen zu den Angehörigen der randständigen Schicht aufrecht.

Tabelle 128 : Vereinszugehörigkeit der Sonderschüler und Sozialschicht

Sozialschicht	Keine Vereinszugehörigkeit	Vereinszugehörigkeit
Mittelschicht	10	7
Unterschicht	4	1
Randst.Schicht	10	2

Die Sonderschüler sind überwiegend "vereinslos". Allerdings liegt die Quote bei den Angehörigen der unteren Schichten mit 82% an "Vereinslosigkeit" noch beträchtlich höher als in der Mittelschicht mit 60% aller Befragten.

Als ein weiterer Hinweis der Schichthomogenität könnte eventuell der gleiche Ausbildungsstand der Gruppenmitglieder gesehen werden.

Tabelle 129 : Schulbesuch der Spielkameraden des Sonderschülers

Sozial-schicht	Ausschließl. Sonderschule	Volks-und Sondersch.	keine Sonder-schule
Mittelsch.	3	9	5
Untersch.	3	2	-
Randst.Sch.	6	6	-

Die bildungsmäßig heterogene Spielgruppe, die sich aus Sonder- und Volksschülern zusammensetzt, stellt bei den Lernbehinderten der Mittelschicht mit 53% das größte Kontingent. 83% der befragten Sonderschüler geben an, nicht ausschließlich mit Sonderschülern zu spielen.

Bei den Sonderschülern der Unterschicht überwiegt die bildungsmäßig homogene peer group (ausschließlich Sonderschüler), bei den Lernbehinderten der randständigen Schicht halten sich bildungsmäßig homogene und heterogene Gruppierungen die Waage.

Arbeitshypothese : Mit steigender Sozialschicht der Sonderschüler nimmt die schichtheterogene peer group zu, die schichthomogene Gruppierung Gleichaltriger nimmt hingegen ab.

Tabelle 130 : Bildungsmäßige Zusammensetzung von peer groups und Sozialschicht der Sonderschüler

Sozialschicht der Sonderschüler	Heterogene peer groups (Schulbildung)	Homogene peer groups (Schulbildung)
Mittelschicht	14	3
Unt.Schichten	8	9

$$\text{Chi}^2 = 4.62, \text{df} = 1, p = 0.05, \text{phi}_{\text{corr}} = 0.5$$

Mit 95%-iger Sicherheit ist der vermutete Zusammenhang zwischen der Sozialschicht des Sonderschülers und der bildungsmäßigen Zusammensetzung der peer groups, deren Mitglied er ist, nicht zufällig. Angesichts der unterschiedlichen Häufigkeit des Sonderschulbesuchs je Sozialschicht konnte dieses Ergebnis erwartet werden. Mittelschichtkinder, die die Sonderschule besuchen, stellen in ihrer Sozialschicht eine Minderheit dar, sie sind mehr auf den Kontakt zu schichthomogenen

aber bildungsmäßig heterogenen peer groups angewiesen als Angehörige der unteren Schichten.

4.263 Umfang des Freundeskreises und Sozialschicht

Eine Möglichkeit der Diskriminierung des Lernbehinderten durch Gleichaltrige könnte in der Verweigerung der Gruppenmitgliedschaft gesehen werden. Sowohl die negative Bewertung des Sonderschulbesuchs an sich wie die Tatsache eines möglichen Bildungsgefälles innerhalb der Gruppe , könnten der Aufnahme von Gruppenbeziehungen, vornehmlich in der Mittelschicht im Wege stehen. Sonderschüler aus der Mittelschicht geben dementsprechend auch häufiger als Sonderschüler aus den unteren Schichten an, daß sie mehr Freunde und Spielkameraden hätten, wenn sie nicht in der Sonderschule wären, d.h. daß sich bereits bei der Aufnahme von Gruppenbeziehungen Schwierigkeiten ergeben, die letztlich zu einer Verweigerung der Mitgliedschaft führen.

Tabelle 131 : Beurteilung der Entwicklung der Sozialkontakte durch den Sonderschüler und Sozialschicht

Sozialschicht der Sonderschüler	Hätte sicherlich mehr Freunde	hätte vielleicht mehr Freunde	hätte nicht mehr Fr.
Mittelschicht	6	2	9
Unterschicht	3	-	2
Randst.Schicht	-	-	12

Bei insgesamt 47% der Sonderschüler scheint sich der Besuch der Sonderschule negativ auf die Sozialbeziehungen zu Gleichaltrigen auszuwirken. Eine Zurückweisung des Lernbehinderten durch Gleichaltrige ist möglich, sogar wahrscheinlich. Bei den Sonderschülern der Unterschicht macht sich der Wohnungswechsel der Eltern bzw. der gesamten Familie negativ bemerkbar.

Ähnlich negative Erfahrungen scheinen die interviewten Kinder der randständigen Schicht nicht zu kennen, zumindest solange sie sich in der eigenen Sozialschicht bewegen. Der Sonderschulbesuch erschwert weder die Aufnahme noch die Wahrnehmung von Gruppenbeziehungen.

Der Sonderschüler der Mittelschicht hat durchschnittlich 7-8 Freunde, der Sonderschüler der randständigen Schicht schätzt seinen Freundeskreis auf durchschnittlich 10 - 11 Spielpartner. Wenn auch durch sehr unterschiedliche Vorstellungen über Freunde und Spielkameraden die Angaben verzerrt werden können, so könnte zumindest nicht ausgeschlossen werden, daß die unterschiedliche Größe des Freundeskreises durch die unterschiedliche Bewertung des Sonderschulbesuchs beeinflußt scheint.

4.264 Intensität der Beziehungen zu Freunden und Spielkameraden

4.2641 Häufigkeit der Kontakte

Tabelle 132 zeigt die Häufigkeit der Beziehungen des Lernbehinderten zu seinen Freunden und Spielkameraden.

Tabelle 132 : Häufigkeit der Kontakte zu Freunden und Spielkameraden und Sozialschicht

Sozial- schicht	täglich	etwa jeden 2. Tag	ein bis zwei Mal je Woche	selten
Mittelsch.	10	3	3	1
Untersch.	3	2	-	-
Rand.Sch.	8	2	1	1

Häusliche Arbeiten, die Beaufsichtigung jüngerer Geschwister werden als Ursachen dafür genannt, daß

die Freunde und Spielkameraden nicht täglich getroffen werden können.

4.2642 Qualitative Bewertung der Kontakte

Aus der Häufigkeit der Beziehungen allein ergeben sich kaum Hinweise für die Qualität der Kontakte. Lernbehinderte aus der Mittelschicht könnten aufgrund von negativen Einstellungen der übrigen Mitglieder der peer groups häufiger als Außenseiter betrachtet werden oder einen minderen Rang in der Gruppe einnehmen, als Angehörige der unteren Schichten, die nicht mit einem negativen Sonderschülerimage konfrontiert werden.

Lediglich eine Minderheit - 3 von 17 Schülern - aus der Mittelschicht gibt an, manchmal Streit oder Ärger mit Spielkameraden wegen des Sonderschulbesuchs zu haben. Die überwiegende Mehrheit der Sonderschüler aus der Mittelschicht scheint wegen des Sonderschulbesuchs von den Gruppierungen Gleichaltriger, denen sie angehören, nicht negativ bewertet oder benachteiligt zu werden.

Tabelle 133 : Sozialschicht der Sonderschüler und Bewertung der Beziehungen zu Freunden

Sozialschicht	Habe Streit und Ärger wegen des SOS-Besuchs		
	häufig	manchmal	überhaupt nicht
Mittelschicht	-	3	14
Unterschicht	2	1	2
Randst.Schicht	-	2	10

Ähnlich den Sonderschülern der Mittelschicht haben die Kinder und Jugendlichen der randständigen Schicht überwiegend (84%) keinen Streit oder Ärger mit Freunden und Spielkameraden wegen des Sonderschulbesuchs. Auf

die besondere Situation der Lernbehinderten der Unterschicht - Wohnungswechsel - wurde bereits hingewiesen. Die Kinder werden in ihrer neuen Umgebung wahrscheinlich zum Teil noch abgelehnt, wobei der Sonderschulbesuch ein Verursachungsfaktor dieser Ablehnung sein kann, aber nicht muß.

Bei den Sonderschülern der Mittelschicht hat es den Anschein, daß sie nicht selten bei der Kontaktaufnahme mit einem negativen Sonderschülerimage konfrontiert werden, weshalb Gruppenbeziehungen sogar verweigert werden können, daß jedoch, wenn der Lernbehinderte von der Gruppe erst einmal "akzeptiert" ist, keine weitere negative Bewertung oder die Zuweisung einer Außenseiterposition erfolgen. Das Bildungsgefälle innerhalb der peer groups scheint sich bei bereits bestehenden Gruppenmitgliedschaften nicht negativ zu äußern.

Die befragten Eltern gehen überwiegend davon aus, daß eine Abwertung des lernbehinderten Familienmitgliedes durch Gleichaltrige kaum erfolgt.

Tabelle 134 : Beurteilung der Bewertung des Lernbehinderten durch seine Freunde seitens der Eltern

Sozialschicht der Eltern	Keine Ansehensminderung des Sonderschülers	Ansehensminderung des Sonderschülers
Mittelschicht	13	4
Unterschicht	3	2
Randst.Schicht	10	2

4.265 Elterliche Beeinflussung der Wahl von Freunden und Spielkameraden des Lernbehinderten

Die Aufnahme wie die Aufrechterhaltung von Beziehungen des Lernbehinderten zu Gleichaltrigen können maßgeblich von den Eltern beeinflusst werden. Allerdings scheinen die Eltern kaum von dieser Beeinflussungsmöglichkeit Gebrauch zu machen, wie Tabelle 135 zeigt.

Tabelle 135 : Beeinflussung der Wahl des Freundeskreises des Lernbehinderten durch die Eltern

Sozialschicht	Eltern beeinflussen die Wahl von Freunden	keine elterliche Beeinflussung
Mittelschicht	2	15
Unterschicht	2	3
Randst.Schicht	-	12

Die weitaus überwiegende Mehrheit der Eltern versucht nicht auf die Entscheidung des Kindes im Hinblick auf die Wahl des Freundeskreise Einfluß zu nehmen. Lediglich eine Minderheit hält ein elterliches Engagement für notwendig.

4.266 Zusammenfassung

1. Für die überwiegende Mehrheit der Sonderschüler aus der Mittelschicht wie aus den unteren Schichten können Mitgliedschaften zu schichthomogenen peer groups angenommen werden.

2. Eine Ausweitung der Sozialkontakte durch Vereinszugehörigkeit findet bei der Mehrzahl der befragten Sonderschüler nicht statt, wobei die Vereinszugehörigkeit bei den Angehörigen der unteren Schichten mit 17% noch wesentlich geringer ausgeprägt ist als in der Mittelschicht mit 42% der Sonderschüler.

3. 83% der Sonderschüler aus der Mittelschicht schließen sich "bildungsheterogenen" peer groups an, in den unteren Schichten überwiegt knapp (53%) die "bildungshomogene" Gruppierung Gleichaltriger, d.h. die Sonderschüler sind wesentlich häufiger in den unteren Schichten "unter sich" als in der Mittelschicht.
4. Die Kontaktaufnahme zu Gleichaltrigen wird durch ein negatives Sonderschülerimage in der Mittelschicht mit 47% weitaus häufiger gestört als bei den Lernbehinderten aus den unteren Schichten. Bei den Randständigen besteht dieses Problem überhaupt nicht, lediglich Sonderschüler aus der Unterschicht fühlen sich beeinträchtigt.
5. Der Kreis an Freunden und Spielkameraden ist bei den Sonderschülern in den unteren Schichten mit durchschnittlich 10 - 11 Partnern größer als bei den Lernbehinderten aus der Mittelschicht mit durchschnittlich 7 - 8 Freunden.
6. Die überwiegende Mehrzahl der Sonderschüler hat täglichen Kontakt zu den Freunden und Spielkameraden.
7. 83% der Sonderschüler aus der Mittelschicht und 84% der Lernbehinderten aus den unteren Schichten geben an, daß sie aufgrund des Sonderschulbesuchs weder eine Minderung ihres Ansehens noch eine Diskriminierung durch die Mitglieder von peer groups, denen sie angehören, erfahren. Diejenigen Sonderschüler, dies gilt vornehmlich für Angehörige der Mittelschicht, die einmal durch die Gruppe "akzeptiert" wurden, erfahren keine Ansehensminderung, wenn auch die Aufnahme von Kontakten mit Frustrationserlebnissen verbunden sein kann.

5. Ausblick : Der Lernbehinderte in der Gesellschaft

Die Fragestellungen der Untersuchung konzentrieren sich vornehmlich auf die Beeinflussung der Eltern-Kind-Beziehungen aufgrund der Lernbehinderung und des Sonderschulbesuchs eines Familienmitgliedes. Selbst die Kontakte des Lernbehinderten zu den Gruppierungen Gleichaltriger werden ausschließlich aus der Sicht des Behinderten und der Beurteilung seitens der Eltern bewertet.

Der Lernbehinderte bewegt sich jedoch gerade nicht ausschließlich in dem "Schonraum" Familie. Sekundäre Sozialisationsagenturen beeinflussen sein soziales Verhalten und zwar mit zunehmendem Alter in stets stärkerem Umfang. Der Behinderte muß damit rechnen, Elternhaus und Schule sollten ihn darauf vorbereiten, daß er mit negativen Vorurteilen, Einstellungen und Stereotypisierungen konfrontiert wird, daß sich das Leben in der "Öffentlichkeit" ganz erheblich von jenem in der Familie unterscheiden kann. Ist seine Position in der Familie zumindest mitunter nicht gänzlich konfliktfrei, so gilt dies in vermehrtem Maße für seine Stellung in der Gesellschaft, wobei Spannungen, Reibungen und Konflikte zu Lasten des Schwächeren , d.h. des Behinderten, gelöst werden.

Das gesellschaftliche Bild des Lernbehinderten und damit sein Ansehen und seine Wertschätzung sind gekennzeichnet durch die als defizitär bewertete Leistung, die eben nicht auf die schulische Sphäre beschränkt bleibt. Die Minderbewertung des Lernbehinderten bleibt nicht auf sein Leistungsverhalten begrenzt, sie erfaßt seine gesamte Persönlichkeit. Sofern seine gesellschaftliche Eingliederung möglich erscheint,

dürfte sie unter der Position des Außenseiters mit negativer Bewertung verlaufen. Es stellt sich allerdings die Frage, ob die Gesellschaft nicht mehr im Hinblick auf seine Integration und Rehabilitation i.S. einer Mindestrollenbefähigung, anzubieten bereit sein sollte.

Chr. v.Ferber betont, die Behinderung verleihe "jeder sozialen Rolle eine besondere Prägung. Sie ist in unserer Gesellschaft schon in ihrem Bauplan nicht mitbedacht, der am Gesunden, Vollhandlungsfähigen sich orientiert." ¹⁾ Wenn folglich eine Orientierung an dem Gesunden nicht in Betracht gezogen werden kann, wie stellt es sich dann mit der Orientierung am Nicht-Gesunden, d.h. am Kranken? Die "sozial institutionalisierte" (T.Parsons) Krankenrolle beinhaltet nach T.Parsons ²⁾ vier Kriterien, die sich aus den Rechten und den Pflichten des Kranken zusammensetzen. Die durch die Krankheit bedingte Leistungsunfähigkeit wird als jenseits des Vermögens des Kranken liegend bewertet, sie wird dem Kranken nicht schuldhaft angerechnet. Der Kranke wird entsprechend der Art und Schwere der Krankheit von der Wahrnehmung seiner bisherigen sozialen Rolle graduell oder völlig entbunden. Der Kranke muß im Rahmen seiner Pflichten wieder gesund werden wollen und er muß hierfür kompetente Hilfe in Anspruch nehmen. Die Krankenrolle scheint schon deshalb für den Lernbehinderten nicht in Frage zu kommen, weil ihm die Alternativrolle,

1) Ferber, v. Chr.: Der behinderte Mensch und die Gesellschaft, in: Thimm, W.(Hrsg.): Soziologie der Behinderten, a.a.O., S.32

2) Siehe Parsons, Talcott: Definition von Gesundheit und Krankheit im Lichte der Wertbegriffe und der sozialen Struktur Amerikas, in: Mitscherlich, A., u.a. (Hrsg.): Der Kranke in der modernen Gesellschaft, Köln - Berlin, 1967, S.871

d.h. für den Fall der Gesundheit, fehlt. Darüberhinaus wird Sonderschulbesuch nicht nur gelegentlich als "schuldhaft" angerechnet, eine Möglichkeit des Gesundwerdens wird ausgeschlossen, denn Lernbehinderungen gelten als "irreversible Beeinträchtigungen des Lernvermögens, die sich durch schulische Sondereinrichtungen zwar bessern, aber nicht beheben lassen."¹⁾

K.Dörner spricht von der "Nicht-Rolle" des psychisch Kranken, die "in ihrem Widerstand gegen die Reziprozitätsnormierung, gegen die Orientierung an den normativen Erwartungen, also in ihrem Nicht-Rollenverhalten"²⁾ gekennzeichnet ist. Unabhängig von der grundsätzlichen Problematik einer "Nicht-Rolle" scheint dieser Ansatz nicht auf die Situation des Lernbehinderten übertragbar, da sich Lernbehinderte gerade "erwartungsgemäß" zu verhalten suchen, wenn sie auch durch gesellschaftliche self-fulfilling-Mechanismen nicht selten dazu gedrängt werden. Kirk - Johnson scheinen diese Annahme zu bestätigen, wenn sie betonen, daß das Verhalten des Lernbehinderten "nicht als ein Teil der vorliegenden geistigen Schwäche, sondern vielmehr als das Ergebnis der besonderen sozialen Lage"³⁾ zu sehen ist.

Erfolgt die Bewertung des Lernbehinderten aufgrund des Vergleiches zum Nichtbehinderten, dann erscheint zumindest eine Beurteilung i.S. eines abweichenden Verhaltens nicht ausgeschlossen, wobei die Abweichung in einer von der Normalbegabung abweichenden "Andersartigkeit" besteht. E.Begemann geht davon aus, daß der Besuch der Sonderschule für Lernbehinderte als

1) Berg, K.,H.: Lernbehinderte Kinder und ihre Verhaltensgrundformen ,a.a.O., S. 12

2) Dörner, Klaus : Die Rolle des psychisch Kranken in der Gesellschaft, in:Thimm,W.(Hrsg.): Soziologie der Behinderten,a.a.O., S. 136

3) Kirk-Johnson: Die Erziehung des zurückgebliebenen Kindes, a.a.O., S. 154

Schulversagen und "Nichterfüllen von Normen"¹⁾ bewertet wird, nach G. Kanter erfolgt seitens des Lernbehinderten "eine abweichende Bewältigung der materialen Umwelt."²⁾ Abweichende Rollen jedoch sind wiederum "sozial negativ bewertete Rollen;"³⁾ wodurch eine Nichtbehinderten vergleichbare gesellschaftliche Integration des Lernbehinderten äußerst fraglich, wenn nicht sogar unmöglich, erscheint. Dabei kann die Wahrnehmung des Rehabilitationsgedankens nicht primäre Aufgabe des behinderten Individuums, sondern Verpflichtung der Gesellschaft, d.h. aller Nichtbehinderter, sein. Es ist nicht der Lernbehinderte, der sich in eine gesellschaftliche Außenseiterposition gedrängt hat, der sein Verhalten als "abweichend" beurteilt, sondern vielmehr die Gesellschaft, die ihm wenig positiv bewertete Positionen und Rollen zuwies. Es kann deshalb auch nicht Aufgabe des Behinderten sein, diese Positionen zu überwinden oder das Verhältnis zur "Gesellschaft" zu überdenken, es ist primäre Aufgabe der Gesellschaft, den Behinderten bei den Versuchen zur Erlangung einer Mindestrollenbefähigung zu unterstützen und jenes negative Sonderschülerimage endlich aufzuheben.

1) Begemann, E.: Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler, a.a.O., S. 131

2) Kanter, G.: Lernbehinderungen, Lernbehinderte ..., a.a.O., S. 208

3) Cohen, A., K.: Abweichung und Kontrolle, München, 1968, S. 67

Abkürzungsverzeichnis

KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und
Sozialpsychologie

ZfH Zeitschrift für Heilpädagogik

Literaturverzeichnis

- Abels, Heinz Sozialisation - Befähigung zur Anpassung
versus Befähigung zur Selbstentscheidung,
in : Abels, Heinz (Hrsg.): Sozialisation
in der Schule, Bochum, 1971
- Abels, Heinz Sozialisation und Chancengleichheit,
Düsseldorf, 1972
- Achinger, Hans Die Gesellschaft und die Behinderten, in:
Thimm, Walter (Hrsg.): Soziologie der
Behinderten, Neuburgweier / Karls-
ruhe, 1972
- Aebli, Hans Die geistige Entwicklung als Funktion von
Anlage, Reifung, Umwelt - und Erziehungs-
bedingungen, in : Roth, H. (Hrsg.): Be-
gabung und Lernen, Stuttgart, 1970
- Aebli, Hans Grundformen des Lehrens, Stuttgart, 1969
- Albert, Hans Probleme der Theoriebildung, in: Albert,
Hans (Hrsg.): Theorie und Realität,
Tübingen, 1964
- Albrecht, Günter Obdachlose in Köln, in: Arbeitskreis
Jünger Kriminologen (Hrsg.): Randgrup-
penarbeit, München, 1973
- Allport, Gordon, W. Die Natur des Vorurteils, Köln, 1971
- Andreae, Clemens Ökonomik der Freizeit, Hamburg, 1970
- Argyle, Michael Soziale Interaktion, Köln, 1972
- Arnold, Wilhelm Bildungswilligkeit der Eltern im Hinblick
auf ihre Kinder, in: Roth, H. (Hrsg.): Be-
gabung und Lernen, Stuttgart, 1970

- Bach, Heinz Geistigbehindertenpädagogik, Berlin-Charlottenburg, 1969
- Bachmann, Walter Kritisches "Zum Problem der Rücküberweisung lernbehinderter Sonderschüler in die Volksschule, in: ZfH., Heft 1, Nienburg/W., Jan. 1969, 20. Jhgg.
- Bärsch, Walter Einleitung, in : Sigrell, Bo : Problemkinder in der Stadt, Weinheim-Berlin-Basel, 1971
- Bargel, Tino Probleme der Rezeption empirischer Sozialforschung, in : Walter, Heinz (Hrsg.): Sozialisationsforschung, Band I, Stuttgart-Bad Cannstatt, 1973
- Bartmann, Theodor Psychologie der Lern- und Erziehungsschwierigkeiten, Bochum, 1971
- Baumert, Gerhard Einige Beobachtungen zur Wandlung der familialen Stellung des Kindes in Deutschland, in: Friedburg, v. Ludwig (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft, Köln-Berlin, 1965
- Begemann, Ernst Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler, Hannover, 1970
- Bellebaum, Alfred Soziologische Grundbegriffe, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz, 1972
- Berelson, Bernard
Steiner, Gary, A. Menschliches Verhalten, Band I, Weinheim, 1971
- Berelson, Bernard
Steiner, Gary, A. Menschliches Verhalten, Band II, Soziale Aspekte, Weinheim, 1972
- Berg, Karl, Heinz Lernbehinderte Kinder und ihre Verhaltensgrundformen, Berlin-Charlottenburg, 1969
- Bergius, Rudolf Analyse der Begabung: Die Bedingungen des intellektuellen Verhaltens, in: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen, Stuttgart, 1970
- Bergler, Reinhold Kinder aus gestörten und unvollständigen Familien, Berlin, 1955
- Bernart, Emanuel Heilpädagogik in Volks- und Sonderschule, München, 1957

- Bernstein, Basil Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens, in : Weinert, Franz (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Köln-Berlin, 1969
- Bernstein, Basil Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens, in: Heintz, Peter (Hrsg.): Soziologie der Schule, KZfSS, Sonderheft 4, Köln-Opladen, 1959
- Blackham, Garth, J. Der auffällige Schüler, Weinheim-Berlin-Basel, 1971
- Bleidick, Ulrich Pädagogik der Behinderten, Berlin-Charlottenburg, 1972
- Bleidick, Ulrich Über Lernbehinderung, in: ZfH., Heft 9, Nienburg/W., 1968, 19. Jhgg.
- Blume, Otto Die Obdachlosen in Köln, Göttingen, 1970
- Bolte, Karl, Martin
Kappe, Dieter
Neidhardt, Friedhelm Soziale Schichtung der Bundesrepublik Deutschland, in: Bolte, K.M. (Hrsg.): Deutsche Gesellschaft im Wandel, Opladen, 1966
- Bolte, Karl, Martin
Kappe, Dieter
Neidhardt, Friedhelm Soziale Schichtung, Opladen, 1966
- Bolte, Karl, Martin
Neidhardt, Friedhelm
Holzer, Horst Deutsche Gesellschaft im Wandel, Band II, Opladen, 1970
- Bracken, v. Helmut Behinderte Kinder aus der Sicht ihrer Mitmenschen, in: Röhrs, Hermann (Hrsg.): Das schwererziehbare Kind, Frankfurt a.M., 1969
- Bracken, v. Helmut Die Rehabilitation des behinderten Menschen, in: Bracken, v.H., (Hrsg.): Erziehung und Unterricht behinderter Kinder, Frankfurt a.M., 1968
- Bracken, v. Helmut Einführung, in: Bracken, v.H. (Hrsg.): Erziehung und Unterricht behinderter Kinder, Frankfurt a.M., 1968
- Bracken, v. Helmut Entwicklungsgestörte Jugend, München, 1965
- Brezinka, Wolfgang Erziehung als Lebenshilfe, Stuttgart - Wien, 1961

- Bronfenbrenner, Urie Socialization and Social Class through Time and Space, in: Maccoby, E.-Newcomb, Th.-Hartley, E. (Hrsg.): Readings in Social Psychology, New York, 1958
- Bronfenbrenner, Urie Wandel der amerikanischen Kindererziehung, in: Friedeburg, v.L. (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft, Köln-Berlin, 1965
- Broom, Leonhard Sociology. London-New York, 1968
- Selznick, Philipp
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) Bildungsbericht 70, Bonn, 1970
- Busemann, Adolf Beiträge zur Pädagogischen Milieukunde, Hannover, 1956
- Busemann, Adolf Psychologie der Intelligenzdefekte, München - Basel, 1959
- Busemann, Adolf Zur Psychologie des Sitzenbleibers, in: Bracken, v. H. (Hrsg.): Erziehung und Unterricht behinderter Kinder, Frankfurt a.M., 1968
- Butschkau, Udo Politische Sozialisation in der Gesamtschule, München, 1972
- Tillmann, Klaus-Jürgen
- Christiansen, Ursula Obdachlos weil Arm, Göttingen, 1973
- Claessens, Dieter Familie und Wertsystem, Berlin, 1967
- Claessens, Dieter Rolle und Macht, München, 1970
- Claessens, Dieter Zur Dynamik der bürgerlichen Familie und ihrer möglichen Alternativen, in: Lüschén, Günther-Lupri, Eugen (Hrsg.): Soziologie der Familie, KZfSS, Sonderheft 14, Opladen, 1970
- Menne, Ferdinand, W.
- Claessens, Dieter Familiensoziologie, Frankfurt a. M., 1973
- Milhoffer, Petra
- Claußen, Hartwig Soziale Integration schwerhöriger Kinder durch schulorganisatorische Maßnahmen, in: ZfH., Heft 12, Nienburg/W., Dez. 1971, 22. Jhgg.

- Coerper, C.
Hagen, W.
Thomae, H. Deutsche Nachkriegskinder, Stuttgart,
1954
- Cohen, Albert, K. Abweichung und Kontrolle, München, 1968
- Cohen, Albert, K. Kriminelle Jugend, Reinbeck bei Hamburg,
1971
- Cohen, Albert, K. Kriminelle Subkulturen, in: König, Rene'-
Heintz, Peter (Hrsg.): Soziologie der
Jugendkriminalität, KZfSS, Sonderheft 2,
Köln-Opladen, 1967
- Colla, Herbert
Stoltenberg, Ute Überlegungen zur Arbeit mit Obdachlosen,
in: Arbeitskreis Junger Kriminologen (Hrsg.):
Randgruppenarbeit, München, 1973
- Daheim, Hansjürgen Soziale Herkunft, Schule und Rekrutierung
der Berufe, in: König, R. (Hrsg.): KZfSS,
13. Jhgg., Köln-Opladen, 1961
- Dahrendorf, Ralf Dichotomie und Hierarchie, in: Dahrendorf, R.
(Hrsg.): Gesellschaft und Freiheit, Mün-
chen, 1961
- Dahrendorf, Ralf Homo Sociologicus, Köln-Opladen, 1964
- Dahrendorf, Ralf Soziale Klassen und Klassenkonflikt,
Stuttgart, 1957
- Deutscher Bildungs- Strukturplan für das Bildungswesen,
rat Stuttgart, 1970
- Döring, K.W. Aggression und Aggressivität als Erziehungs-
problem, in: Röhrs, H. (Hrsg.): Das schwerer-
ziehbare Kind, Frankf.a.M., 1969
- Dörner, Klaus Die Rolle des psychisch Kranken in der
Gesellschaft, in: Thimm, W. (Hrsg.): So-
ziologie der Behinderten, Neuburgweier/
Karlsruhe, 1972
- Dominik, Christine Analyse des Postulats der Chancengleichheit
u.a. im Bereich Grundschule - Sonderschule, in:
Abels, H. (Hrsg.): Sozialisation in der
Schule, Bochum, 1971
- Dominik, Christine Analyse des Postulats der Chancengleichheit
im Bereich Grundschule - Sonderschule, in:
Thimm, W. (Hrsg.): Soziologie der Behinderten,
Neuburgweier/Karlsruhe, 1972

- Dreitzel, Hans, Peter Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft, Stuttgart, 1968
- Dreitzel, Hans, Peter Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft, gek.Taschenbuchausgabe, Stuttgart, 1972
- Dührssen, Annemarie Psychogene Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen, Göttingen, 1954
- Eggers, Philipp Erziehung und Gesellschaft heute, Stuttgart, 1970
- Engelmayer, Otto Begabung, in: Ballauf, Theodor- Hettwer, Hubert (Hrsg.): Begabungsförderung und Schule, Darmstadt, 1967
- Engelmayer, Otto Pädagogische Entwicklungs- und Lebenshilfe, München, 1956
- Engelmayer, Otto Psychologie für den schulischen Alltag, München, 1960
- Erbslöh, E. Interview, Stuttgart, 1972
- Feger, Gottfried Die unvollständige Familie und ihr Einfluß auf die Jugendkriminalität, in: Würtenberger, Thomas (Hrsg.): Familie und Jugendkriminalität, Stuttgart, 1969
- Fend, Helmut Sozialisierung und Erziehung, Weinheim-Berlin - Basel, 1969
- Ferber, v. Christian Der behinderte Mensch und die Gesellschaft, in: Thimm, W. (Hrsg.): Soziologie der Behinderten, Neuburgweier/Karlsruhe, 1972
- Fichter, Joseph, H. Grundbegriffe der Soziologie, Wien - New York, 1968
- Friedrichs, Jürgen Methoden empirischer Sozialforschung, Reinbeck bei Hamburg, 1973
- Fürstenberg, Friedrich Die Sozialstruktur der Bundesrepublik Deutschland, Köln-Opladen, 1967
- Gebauer, Theodor Begabungsförderung Fünf-bis Sechsjähriger in englischen Infant Schools und deutschen Grundschulen, in: Bach, W. (Hrsg.): Der Auftrag der Schulpsychologie für die Schule von morgen, Weinheim - Basel, 1972

- Gehrecke, Siegfried Elternhaus und Freizeitgestaltung bei Hilfsschulkindern, in: ZfH., Heft 8, Nienburg/W., August 1966, 17. Jhgg.
- Gehrecke, Siegfried Familien von Hilfsschulkindern in den Großstädten der Bundesrepublik, Meisenheim, 1958
- Gerhardt, Ute Rollenanalyse als kritische Soziologie, Neuwied - Berlin, 1971
- Gerth, Hans
Mills, Wright, C. Person und Gesellschaft, Frankfurt a.M.-Bonn, 1970
- Geulen, Dieter Thesen zur Metatheorie der Sozialisation, in: Walter, R. (Hrsg.): Sozialisationsforschung, Bd. I, Stuttgart - Bad Cannstatt, 1973
- Glueck, Eleanor
Glueck, Sheldon Unraveling juvenile delinquency, New York, 1950
- Goode, William Soziologie der Familie, München, 1967
- Goode, William
Hatt, Paul, K. Beispiel für den Aufbau des Fragebogens, in: König, R. (Hrsg.): Das Interview, Bd. I, Köln-Berlin, 1968
- Gottschalch, Wilfr.
Neumann-Schönwetter,
Marina, Soukup, Günther Sozialisationsforschung, Frankfurt a.M., 1971
- Gottschaldt, Kurt Begabung und Vererbung, in: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen, Stuttgart, 1970
- Grauer, Gustav Die Entwicklung des Leistungsstrebens, in: b:e Redaktion (Hrsg.): Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, Weinheim-Berlin - Basel, 1971
- Grimm, Susanne Die Bildungsabstinenz der Arbeiter, München, 1966
- Haag, Fritz Wohnungslose Familien in Notunterkünften, München, 1971
- Haferkamp, Hans Die Struktur elementarer sozialer Prozesse, Stuttgart, 1973
- Hanselmann, Heinrich Einführung in die Heilpädagogik, Zürich, 1962

- Hanselmann, Heinrich Sorgenkinder, Zürich, 1954
- Hartmann, Heinz Empirische Sozialforschung, München, 1970
- Haseloff, O.W.-
Hoffmann, H.J. Kleines Lehrbuch der Statistik ,
Berlin, 1965
- Haseloff, O.W.-
Jorswieck, E. Psychologie des Lernens, Berlin-
New York, 1971
- Hasselmann-Kahlert, Margaret Das entwurzelte Kind, Stuttgart, 1955
- Haug, Heidi Das überforderte Kind, Bern, 1970
- Heckhausen, Heintz Förderung der Lernmotivierung und der
intellektuellen Tüchtigkeiten, in:
Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen,
Stuttgart, 1970
- Heier, Dieter
Winterstein, Helmut Rehabilitation von Schwerbeschädigten
in Bayern, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz,
1973
- Heintz, Peter Ein soziologischer Bezugsrahmen für die
Analyse der Jugendkriminalität, in:
König, R.-Heintz, P. (Hrsg.): Soziologie
der Jugendkriminalität, Sonderheft 2,
KZfSS, Köln-Opladen, 1957
- Hellmer, Joachim Jugendkriminalität, Kiel, 1969
- Hensel, Herbert Anpassung in der Physiologie des Men-
schen, in: Schlemmer, Johannes (Hrsg.):
Anpassung als Notwendigkeit, München,
1973
- Heraud, Brian Soziologie und Sozialarbeit, Freiburg
im Breisgau, 1973
- Hess, Henner Zur Soziologie der Obdachlosen, in:
Hollstein, Walter-Meinhold, Marianne (Hrsg.)
Sozialarbeit unter kapitalistischen
Bedingungen, Frankfurt a.M., 1973
- Hess, Henner
Mechler, Achim Ghetto ohne Mauern, Frankfurt a.M.,
1973
- Hofstätter, Peter, R. Einführung in die Sozialpsychologie,
Stuttgart, 1963
- Höhn, Elfriede Der schlechte Schüler, München, 1967

- Höhn, Elfriede
Koch, Manfred Zur Psychologie des Außenseiters, in: Bracken, v.H. (Hrsg.): Erziehung und Unterricht behinderter Kinder, Frankfurt a.M., 1968
- Holzkamp, Christine Die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten, in: b:e Redaktion (Hrsg.): Familien-erziehung, Sozialschicht und Schuler-folg, Weinheim-Berlin-Basel, 1971
- Horn, Hartmut Einstellungen zu Behinderten, in: ZfH, Heft 8, Nienburg/W., August 1970, 21. Jhgg.
- Huch, Kurt, Jür-
gen Einübung in die Klassengesellschaft, Frankfurt a.M., 1972
- Janowitz, Morris Soziale Schichtung und Mobilität in West-deutschland, in: König, R. (Hrsg.): KZfSS, Köln-Opladen, 1958, 10. Jhgg.
- Iben, Gerd Randgruppen der Gesellschaft, München, 1971
- Jahoda, Maria,
Deutsch, Morton,
Cook, W., Stuart Die Technik der Auswertung: Analyse und Interpretation, in: König, R. (Hrsg.): Das Interview, Bd. I, Köln-Berlin, 1968
- Jordan, Bärbel Sozialisationstheorie und Sozialisation in der Familie, in: Abels, H. (Hrsg.): Sozialisation in der Schule, Bochum, 1971
- Jürgens, Hans, W. Asozialität als biologisches und sozial-biologisches Problem, Stuttgart, 1961
- Jürgens, Hans, W. Familiengröße und Bildungsweg, Stutt-gart, 1964
- Kanter, G. Lernbehinderungen, Lernbehinderte, deren Erziehung und Rehabilitation, in: Deut-scher Bildungsrat (Hrsg.): Sonderpäda-gogik III, Stuttgart, 1974
- Kasztantowicz,
Ulrich Erziehen und heilen, Donauwörth, 1966
- Katz, Rosa
Katz, David Handbuch der Psychologie, Basel - Stutt-gart, 1960
- Kemmler, Lily Erfolg und Versagen in der Grundschule, Göttingen, 1970

- Keup, Wolfram Krisen der individuellen Anpassung, in: Schlemmer, J. (Hrsg.): Anpassung als Notwendigkeit, München, 1973
- Kirk, Samuel
Johnson, Orville Die Erziehung des zurückgebliebenen Kindes, München - Basel, 1964
- Klanfer, Jules Die Soziale Ausschließung, Wien, 1969
- Klauer, Karl, Josef Das Schulbesuchsverhalten bei Volks- und Hilfsschulkindern, Ratingen, 1963
- Kleffken, Ludger Antiautoritäre Vorschulerziehung, in: Abels, H. (Hrsg.): Sozialisation in der Schule, Bochum, 1971
- Klink, Job-Günter Schwererziehbarkeit und Erziehungsschwierigkeit in der Schule, Hamburg, 1962
- Kob, Janpeter Erziehung in Elternhaus und Schule, Stuttgart, 1963
- König, René' Soziologie, Frankfurt a.M., 1967
- Köstlin-Gloger, Gabriele Sozialisation und kognitive Stile, Weinheim - Basel, 1974
- Kossolapow, Line Neuere Tendenzen in der pädagogisch-psychologischen Forschung und ihre Konsequenzen für die Kleinkindererziehung, in: Hundertmark, Gisela-Wilshoefer, Helgard (Hrsg.): Kleinkindererziehung, Bd. 2, München, 1972
- Krech, David
Crutchfield, Richard, S. Grundlagen der Psychologie, Bd. I, Weinheim - Berlin, 1968
- Kreutz, Henrik Soziologie der empirischen Sozialforschung, Stuttgart, 1972
- Künzel, Eberhard Jugendkriminalität und Verwahrlosung, Göttingen, 1965
- Laplanche, J.
Pontalis, J. B. Das Vokabular der Psychoanalyse, Frankfurt a.M., 1972
- Lawton, Denis Soziale Klasse, Sprache und Erziehung, Düsseldorf, 1970
- Lempp, Reinhart Lernerfolg und Schulversagen, München, 1971
- Lersch, Philipp Der Mensch als soziales Wesen, München, 1964

- Lesemann, Gustav Grundsätzliches über die erzieherische Aufgabe der Hilfsschule, in: ZfH., Heft 6, Nienburg/W, Juni 1958, 9. Jhgg.
- Lüdtke, Hartmut Soziale Schichtung, Familienstruktur und Sozialisation, in: b:e Redaktion (Hrsg.): Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, Weinheim-Berlin-Basel, 1971
- Maccoby, Eleanor, E.
Maccoby, Nathan Das Interview: Ein Werkzeug der Sozialforschung, in: König, R. (Hrsg.): Das Interview, Bd. I., Köln-Berlin, 1968
- Mayntz, Renate Begriff und empirische Erfassung des sozialen Status in der heutigen Soziologie, in: König, R. (Hrsg.): KZfSS, Köln-Opladen, 1958, 10. Jhgg.
- Mayntz, Renate
Holm, Kurt - Hübner, Peter Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie, Köln u. Opladen, 1969
- McClelland, David Die Leistungsgesellschaft, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz, 1966
- Mead, George, H. Mind, Self And Society, in: Broom, L.-Selznick, Ph. (Hrsg.): Sociology, London-New York, 1968
- Merton, Robert, K. Der Rollen-Set : Probleme der soziologischen Theorie, in: Hartmann, Heinz (Hrsg.): Moderne amerikanische Soziologie, Stuttgart, 1973
- Mierke, Karl Begabung, Bildung und Bildsamkeit, Stuttgart, 1963
- Mierke, Karl Die Überforderung von Letztgrenzen der seelisch-geistigen Leistungs- und Belastungsfähigkeit, in: Bracken, v. H., (Hrsg.): Erziehung und Unterricht behinderter Kinder, Frankfurt a.M., 1968
- Mills, Theodore, M. Soziologie der Gruppe, München, 1971
- Mitscherlich, Alexander Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft, München, 1968
- Mitscherlich, Ale- Aggression und Anpassung, in: Marcuse, Herbert u.a. (Hrsg.): Aggression und Anpassung in der Industriegesellschaft, Frankfurt a.M., 1968

- Mollenhauer, Klaus Sozialisation und Schulerfolg, in: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen, Stuttgart, 1970
- Moor, Paul Heilpädagogik, Bern, 1969
- Moore, Harriett Das soziale Selbstbild der Gesellschaftsschichten, in: König, R. (Hrsg.): KZfSS, Köln-Opladen, 1960
- Moser, Tilman Jugendkriminalität und Gesellschaftsstruktur, Frankf. a. M., 1970
- Mühl, Heinz Das Leistungsproblem in der Sozialpädagogik, in: ZfH., Heft 5, Nienburg/W., Mai 1970, 21. Jhgg.
- Mühle, Günther Definitions- und Methodenprobleme der Begabtenforschung, in: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen, Stuttgart, 1970
- Müller, Karl, Valentin Begabung und soziale Schichtung in der hoch-industrialisierten Gesellschaft, Köln-Opladen, 1956
- Müller, Richard, G.E. Das erziehungsschwierige Schulkind, München, 1962
- Münke, Stephanie Die moderne Gesellschaft, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz, 1967
- Münzing, Ilse Soziale Verhaltensweisen von körperbehinderten und unbehinderten Kindern, in: Thimm, W. (Hrsg.): Soziologie der Behinderten, Neuburgweiler/Karlsruhe, 1972
- Muller, Philippe Die Entwicklung des Kindes, München, 1969
- Nagel, Klaus Motivation, in: Hundertmarck, G.-Uls-hoefer, H. (Hrsg.): Kleinkindererziehung, Bd., 2, München, 1972
- Nauck, Wolfgang Schulschwänzen lernbehinderter Kinder, in: Kühn, Edmund-Sparty, Leo (Hrsg.): Lernbehinderte Kinder, Halbjahresschrift II/1968, Mülheim/Ruhr, 1968, 1. Jhgg.
- Naumann, Edith Ein Beitrag zur Berufsberatung von Sonderschülerinnen, in: ZfH., Heft 12, Nienburg/W., Dez. 1962, 13. Jhgg.
- Negt, Oskar Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen, Frankfurt a. M., 1971

- Neidhardt, Friedhelm Bezugspunkte einer soziologischen Theorie der Jugend, in: Neidhardt, Fr. u.a. (Hrsg.): Jugend im Spektrum der Wissenschaften, München, 1970
- Neidhardt, Friedhelm Die Familie in Deutschland, in: Bolte, K.M. Neidhardt, Fr.-Holzer, H. (Hrsg.): Deutsche Gesellschaft im Wandel, Bd. II, Opladen, 1970
- Neidhardt, Friedhelm Schichtspezifische Elterneinflüsse im Sozialisationsprozeß, in: Wurzbacher, G. (Hrsg.): Die Familie als Sozialisationsfaktor, Stuttgart, 1968
- Neidhardt, Friedhelm Strukturbedingungen und Probleme familialer Sozialisation, in: Lüschen, G.-Lupri, E. (Hrsg.): KZfSS, Opladen, 1970
- Neidhardt, Friedhelm Strukturbedingungen und Probleme familialer Sozialisation, in: Claessens, D.-Milhoffer, P. (Hrsg.): Familiensoziologie, Frankfurt, a. M., 1973
- Nickel, Horst Entwicklungspsychologie des Kindes- und des Jugendalters, Bd. I, Allgemeine Grundlagen, Bern, 1972
- Noelle, Elisabeth Umfragen in der Massengesellschaft, Reinbeck bei Hamburg, 1963
- Oeter, Ferdinand Familie im Umbruch, Lemgo, 1960
- Oeter, Ferdinand Sozialisation-Enkulturation-Personalisation- Störungen in medizinischer Sicht, in: Wurzbacher, G. (Hrsg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen, Stuttgart, 1963
- Oevermann, Ulrich Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf kognitive Prozesse, in: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen, Stuttgart, 1970
- Oevermann, Ulrich Sprache und soziale Herkunft, Frankfurt a. M., 1972
- Parsons, Talcott Sozialstruktur und Persönlichkeit, Frankfurt a.M., 1968

- Parsons, Talcott Definition von Gesundheit und Krankheit im Lichte der Wertbegriffe und der sozialen Struktur Amerikas, in: Mitscherlich, A. u.a.(Hrsg.): Der Kranke in der modernen Gesellschaft, Köln-Berlin, 1967
- Pinkert, Egon Schulversagen und Verhaltensstörungen in der Leistungsgesellschaft, Neuwied-Berlin, 1972
- Plümacher, Frank Grundlegende Mechanismen frühkindlichen Lernens, Übernahme von Wertorientierungen und Einwirkungen von Erziehungsstilen, in: Abels, H.(Hrsg.): Sozialisation in der Schule, Bochum, 1971
- Pohl, Rudolf Zum Problem der Rücküberweisung lernbehinderter Sonderschüler in die Volksschule, in: ZfH., Heft 11, Nienburg/W., 1968, 19. Jhgg.
- Popitz, Heinrich Der Begriff der sozialen Rolle als Element der soziologischen Theorie, Tübingen, 1967
- Popitz, Heinrich
Bahrdt, Hans, Paul
Jüres, Ernst-August
Kesting, Hanno Das Gesellschaftsbild des Arbeiters, Tübingen, 1961
- Pressel, Alfred Sozialisation, in: Gamm, Hans, Jochen (Hrsg.) Erziehung in der Klassengesellschaft, München, 1970
- Preuss-Lausitz, Ulf Probleme der Integration von Sonderschülern in der Grundschule, in: ZfH., Heft 3, Nienburg/W., März, 1971, 22. Jhgg.
- Raspe, Jan Vergleichende Diskussion historischer und neuerer Untersuchungsergebnisse zur Sozialisation proletarischer Kinder, in: Claessens-Milhoffer (Hrsg.): Familiensoziologie, Frankfurt, 1973
- Regierung von
Mittelfranken Stand des Sonderschulwesens am 15.10.1973
Formblatt 2, Ansbach, 1973
- Reinartz, Anton Das schwierige Kind in der Sonderschule, München - Basel, 1959

- Rick, Gisela Die soziale Stellung entwicklungsgehemmter Kinder in Volksschulklassen und ihre soziale Stellung nach der Überweisung in die Hilfsschule, in: ZfH., Heft 10, Nienburg/W., Oktober 1961, 12. Jhgg.
- Riesman, David Die einsame Masse, Neuwied-Berlin, 1970
- Röhrs, Hermann Das gefährdete Kind, in: Röhrs, H. (Hrsg.): Das schwererziehbare Kind, Frankf.a.M., 1969
- Roeder, Peter, M. Sprache, Sozialstatus und Schulerfolg, in: b:e Redaktion (Hrsg.): Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, Weinheim-Berlin-Basel, 1971
- Rösler, Hans-Dieter Leistungshemmende Faktoren in der Umwelt des Kindes, Leipzig, 1967
- Rolff, Hans-G. Sozialisation und Auslese durch die Schule, Heidelberg, 1967
- Roos, Philip Psychologische Beratung mit Eltern retardierter Kinder, in: Bracken, v.H. (Hrsg.): Erziehung und Unterricht behinderter Kinder, Frankfurt, 1968
- Rosen, B.C. The achievement syndrome, American Soc. Review, 1956
- Rosenbaum, Heidi Familie als Gegenstruktur zur Gesellschaft, Stuttgart, 1973
- Ross, Alan, O., Das Sorgenkind, Stuttgart, 1967
- Roth, Heinrich Einleitung und Überblick, in: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen, Stuttgart, 1970
- Roth, Jürgen Armut in der Bundesrepublik, Frankfurt a.M., 1971
- Rückriem, Georg, M. Der gesellschaftliche Zusammenhang der Erziehung, in: Klafki, Wolfgang (Hrsg.): Erziehungswissenschaft, Bd. I, Frankfurt a.M., 1970
- Schaefer, Hans Anpassung als biologisches Problem, in: Schlemmer, J. (Hrsg.): Anpassung als Notwendigkeit, München, 1973
- Schelsky, Helmut Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Würzburg, 1959

- Schelsky, Helmut Die Bedeutung des Berufs in der modernen Gesellschaft, in: Luckmann, Th.-Sprondel, W. (Hrsg.): Berufssoziologie, Köln, 1972
- Schenk-Danzinger, Lotte Begabung und Entwicklung, in: Thomae, H. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie, Bd. III, Entwicklungspsychologie, Göttingen, 1959
- Scheuch, Erwin Das Interview in der Sozialforschung, in: König, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung, Stuttgart, 1962
- Schmalohr, Emil Den Kindern eine Chance, München, 1971
- Schmidtke, Heinz Arbeitswissenschaftliche Aspekte einer Theorie des Sozialisationsprozesses, in: Wurzbacher, G. (Hrsg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen, Stuttgart, 1963
- Schmucker, Helga Die ökonomische Lage der Familie in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart, 1963
- Schneider, Willi Die soziale Bedingtheit der Ausbildungschancen, in: Hess, Fr.-Latscha, Fr.-Schneider, Willi (Hrsg.): Die Ungleichheit der Bildungschancen, Olten u. Freiburg i. Breisgau, 1966
- Schomburg, Eberhard Die Sonderschule in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin-Spandau, 1963
- Schrader, Achim Einführung in die empirische Sozialforschung, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz, 1971
- Schulte-Kemna, Georg Schichtenspezifische Sozialisationsprozesse bis zum Schuleintritt, in: Abels, H. (Hrsg.): Sozialisation in der Schule, Bochum, 1971
- Secord, Paul, F. Social Psychology, New York, 1964
- Backmann, Carl, B.
- Seelig, Günther Praxis empirischer Untersuchungen, Braunschweig, 1973
- Shafstel, Fanny, R. Rollenspiel als soziales Entscheidungstraining, München, 1973
- Shafstel, George

- Selznick, Gertrude Socialization, in: Broom, L.-Selznick, Ph. (Hrsg.): Sociology, London-New York, 1968
- Setzen, Karl, M. Die Gruppe als soziales Grundgebilde, Heidenheim a.d. Brenz, 1971
- Sheatsley, Paul, P. Die Kunst des Interviewens, in: König, R. (Hrsg.): Das Interview, Bd. I, Köln-Berlin, 1968
- Siersleben, Wolf-dietrich Konflikte durch ungenügende Früherfassung sonderschulbedürftiger Kinder, in: Ingenkamp, Karlheinz (Hrsg.): Schulkonflikt und Schülerhilfe, Weinheim, 1965
- Skowronek, Helmut Änderung von Einstellungen und Abbau von Vorurteilen, in: Strzelewicz, Willy (Hrsg.): Das Vorurteil als Bildungsbarriere, Göttingen, 1965
- Specht, Friedrich Sozialpsychiatrische Gegenwartsprobleme der Jugendverwahrlosung, Stuttgart, 1967
- Speck, Otto Leistungsrückgang bei den Schwachbegabten, in : ZfH, Nienburg/W., Oktober 1961, 12. Jhgg.
- Stagneth, Elfriede Lernbehinderte Kinder und ihre Mitschüler, in: Kühn, Ed.-Sparty, L. (Hrsg.): Lernbehinderte Kinder, Halbjahresschrift II/68, Mülheim/Ruhr, 1968, 1. Jhgg.
- Steinbacher, Franz Die Gesellschaft, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz, 1971
- Steinert, Heinz Die Strategien sozialen Handelns, München, 1972
- Stranz, Günter Untersuchungen zur Schullaufbahn von Hilfs-schulkindern, in: ZfH., Heft 6, Nienburg/W., Juni 1966, 17. Jhgg.
- Strzelewicz, Willi
Raapke, Hans Dietr.
Schulenberg, Werner Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, Stuttgart, 1966
- Strzelewicz, Willi
Raapke, Hans Dietr.
Schulenberg, Werner Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, gek. Taschenbuchausgabe, Stuttgart, 1973
- Thalmann, Hans
Christian Verhaltensstörungen bei Kindern im Grund-schulalter, Stuttgart, 1971

- Thimm, Walter Die amtliche Behindertenstatistik in der Bundesrepublik Deutschland, in: Thimm, W., (Hrsg.): Soziologie der Behinderten, Neuburgweier/Karlsruhe, 1972
- Thimm, Walter Zum Verhältnis von Soziologie und Rehabilitation, in: ZfH., Heft 12, Nienburg/W., Dez. 1971, 22. Jhgg.
- Thimm, Walter Soziologie - Soziologie der Behinderten - Rehabilitation, in: Thimm, W. (Hrsg.): Soziologie der Behinderten, Neuburgweier/Karlsruhe, 1972
- Thomas, William, J. Person und Sozialverhalten, Neuwied-Berlin, 1965
- Ulich, Klaus Soziale Systeme als Bezugssysteme für soziales Handeln, Frankfurt a.M., 1972
- Vliegenhart, W.E. Anders-sein und Mitmachen-wollen : Ein Spannungsfeld in der Erziehung behinderter Kinder, in: Bracken, v.H. (Hrsg.): Erziehung und Unterricht behinderter Kinder, Frankfurt a. M., 1968
- Vogel, Friedrich Genetische Aspekte der Anpassung, in: Schlemmer, J. (Hrsg.): Anpassung als Notwendigkeit, München, 1973
- Wallner, Ernst, M. Soziologie, Heidelberg, 1970
- Weber, Erich Pädagogik, Bd. I., Grundfragen und Grundbegriffe, Donauwörth, 1972
- Wegener, Hermann Der Sozialisationsprozeß bei intellektuell Minderbegabten, in: Wurzbacher, G. (Hrsg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen, Stuttgart, 1963
- Wegener, Hermann Die Minderbegabten und ihre sonderpädagogische Förderung, in: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen, Stuttgart, 1970
- Wegener, Hermann Erwartungen der Heilpädagogik zur Bildungsplanung in der Bundesrepublik, in: ZfH., Heft 6, Nienburg/W., Juni 1966, 17. Jhgg
- Werder, v., Lutz Von der antiautoritären zur proletarischen Erziehung, Frankfurt a.M., 1972

- Werner, Helmut Empirische Erhebung über Familien an der Sondere Volksschule Fürth-Süd, unveröff. Examensarbeit an der Pädagogischen Hochschule München, Fürth-München, 1972
- Wiehn, Erhard, R. Soziales und Verhalten, Tübingen, 1971
- Witzel, Joachim Der Außenseiter im Sozialisationsprozeß der Schule, Stuttgart, 1969
- Wössner, Jakobus Soziologie, Wien - Köln - Graz , 1970
- Würtenberger, Thomas Familie und Jugendkriminalität, in: Wurzbacher, G. (Hrsg.): Die Familie als Sozialisationsfaktor, Stuttgart, 1968
- Wüstefeld, Walter Die Beteiligung der Eltern bei Überweisungen in die Sonderschule für Lernbehinderte, in: Kühn, Ed.-Sparty, L. (Hrsg.): Lernbehinderte Kinder, Halbjahresschrift II/68, Mülheim/Ruhr, 1968, 1. Jhgg.
- Wurzbacher, Gerhard Sozialisation-Enkulturation-Personalisation, in: Röhrs, H. (Hrsg.): Der Aufgabenkreis der pädagogischen Soziologie, Frankfurt a. M., 1971
- Wurzbacher, Gerhard Sozialisation-Enkulturation-Personalisation, in: Wurzbacher, G. (Hrsg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen, Stuttgart, 1963
- Wurzbacher, Gerhard Soziologische Grundlagen der Familienpolitik, in: Külp, Bernhard-Schreiber, Wilfried (Hrsg.): Soziale Sicherheit, Köln - Berlin, 1971
- Zahn, Ernest Soziologie der Prosperität, München, 1964
- Zeisel, Hans Die Sprache der Zahlen, Köln-Berlin, 1970
- Zöllner, Wolfgang Obdachlos durch Wohnungsnot, Reinbeck bei Hamburg, 1973
- Zoll, Ralf
Binder, Hans-Jörg Die soziale Gruppe, Frankfurt-Berlin-München, 1971
- Züblin, Walter Das Schwierige Kind, Bern, 1969

A n h a n g

Fragebogen der Eltern des Sonderschülers

Frage 1: Ist Ihre Wohnung Vater Mutter

- sehr groß (a) - mittel groß (b)-
- etwas klein (c)- viel zu klein (d)-
- weiß nicht (e)

Frage 2: Das liebe Geld hat es oft in sich. Manche haben mehr als sie brauchen (a), anderen geht es mittel (b), einige müssen sich schwer durchbeissen (c) und bei manchen ist die Kasse oft leer (d). Wie ist das bei Ihnen ?

Frage 3: Wissen Sie zu Beginn jeder Woche, wieviel Geld Sie zwischen Montag und Samstag ausgegeben werden ?

- ja, genau (a) - ja, ungefähr (b) - nein (c)-
- weiß nicht (d)

Frage 4: Manche Leute überlegen sich schon lange im voraus, wann Sie sich größere Gegenstände wie Fernsehapparat oder Möbel kaufen; sie sparen darauf (a). Andere kaufen sich solche Sachen mehr, wenn sie diese im Schaufenster oder bei Freunden sehen, auch wenn sie dann nicht das ganze Geld zusammen haben. Wie geht es Ihnen ?

Frage 5: Es gibt Leute, die halten sehr viel vom Sparen und sparen ein ganzes Leben lang (a). Andere sparen nur auf ein bestimmtes Ziel (b), manche überhaupt nicht (c), weil man nie so recht weiß, was die Zukunft bringt. Welche Meinung haben Sie ?

Frage 6 : Was machen Sie an Ihrem Vater Mutter
Arbeitsplatz ?

Frage 7: Manche zählen sich zu den Reichen und sind ganz vorne (a). Andere halten sich zur Mitte, sie haben nicht zu viel und nicht zu wenig (b). Wieder andere denken, "etwas benachteiligt und schlecht dran sind wir schon" (c), die letzten schließlich denken, daß sie ganz schlimm dran sind und ganz unten stehen (d). Wozu zählen Sie sich ?

Frage 8: Viele Leute machen Pläne für sich und ihre Kinder. Andere lassen alles auf sich zukommen, weil man doch nicht genau wissen kann, was die Zukunft bringt. Wie ist Ihre Meinung ?

Frage 9: Manche sagen, wenn man nur recht fleißig im Beruf ist, immer arbeitet und spart, dann geht es aufwärts. (a) Andere meinen, daß das alles nichts nützt, wenn man nicht gute Beziehungen, Glück, Dusel oder einen kräftigen Lottogewinn hat (b). Was sagen Sie dazu ?

Frage 10: Wie soll Ihrer Meinung nach ein gebildeter Mensch sein ?

Frage 11: Man hört immer wieder, daß die Kinder heute in der Schule nicht mehr so viel lernen wie früher. Dies soll auch bei der Sonderschule zutreffen. Die Eltern wollen, daß ihre Kinder in der Sonderschule noch viel mehr lernen sollten. Ist das auch Ihre Meinung ?

- stimme stark zu (a) - stimme zu (b) Vater Mutter
- unentschieden (c) - lehne ab (d) -
- lehne stark ab (e) -

Frage 12 : Viele Eltern wollen, daß ihre Kinder in der Sonderschule recht viel lernen, damit sie es später im Leben nicht allzu schwer haben. Denken Sie ebenso ?

- stimme stark zu (a)- stimme zu (b)-
- unentschieden(c)- lehne ab (d) -
- lehne stark ab (e) -

Frage 13 : Manche Eltern meinen, daß sich ihre Kinder in der Sonderschule zu sehr plagen müssen. Wie stehen Sie dazu ?

- stimme stark zu (a)- stimme zu (b)-
- unentschieden (c)- lehne ab (d)- lehne stark ab (e) -

Frage 14 : Man kann immer wieder lesen, daß Kinder, die in die Sonderschule gehen, es später im Beruf schwerer haben als andere, die nicht in die Sonderschule gehen. Wie denken Sie darüber ?

- stimme stark zu (a)- stimme zu (b)-unentschieden (c)- lehne ab (d) - lehne stark ab (e)-

Frage 15 : Es gibt Eltern, die sehen in der schulischen Ausbildung ihrer Kinder das Wichtigste in der Erziehung überhaupt. Sagen Sie das auch bei Ihrem Sohn, Ihrer Tochter ?

- stimme stark zu (a) - stimme zu (b)-
- unentschieden (c)- lehne ab (d)- lehne stark ab (e) -

Frage 16 : Eltern sagen oft, daß man Vater Mutter in der Sonderschule viel weniger lernt als in der Volksschule. Stimmen Sie dem zu ?
- stimme stark zu (a)- stimme zu (b)-
- unentschieden (c)- lehne ab (d)- lehne stark ab (e) -

Frage 17 : Manche glauben, ein Sonderschüler ist einem Volksschüler in allem unterlegen. Glauben Sie das auch ?
- stimme stark zu (a)- stimme zu (b)-
- unentschieden (c)- lehne ab (d)-
- lehne stark ab (e) -

Frage 18 : Es gibt Eltern, denen ist die Ausbildung der Kinder, die in die Sonderschule gehen, am wichtigsten. Geht es Ihnen auch so ?
- stimme stark zu (a) - stimme zu (b)-
- unentschieden (c) - lehne ab (d)-
- lehne stark ab (e) -

Frage 19 : Vielen Eltern ist die Ausbildung der Kinder, die nicht in die Sonderschule gehen, wichtiger als jene der Sonderschüler. Ist das auch Ihre Ansicht ?
- stimme stark zu (a) - stimme zu (b)-
- unentschieden (c) - lehne ab (d) -
- lehne stark ab (e) -

Frage 20 : Manchen Eltern ist die schulische Ausbildung all ihrer Kinder gleich wichtig, egal, in welche Schule sie gerade gehen. Wie stehen Sie dazu ?
- stimme stark zu (a) - stimme zu (b)-
- unentschieden (c)- lehne ab (d) -
- lehne stark ab (e) -

Frage 21 : Es gibt Eltern, die meinen, Vater Mutter ein Kind kommt in die Sonderschule, weil es irgendwie behindert ist. Was denken Sie dazu ?

- stimme stark zu (a) - stimme zu (b) -
- unentschieden (c) - lehne ab (d) -
- lehne stark ab (e) -

Frage 22 : Sie wissen, es gibt verschiedene Schulen wie Volks-, Sonder-, Realschulen oder das Gymnasium. In welcher Schule ist es Ihrer Meinung nach am schwersten, in welcher so mittelmäßig, in welcher muß der Schüler am wenigsten lernen ?

Frage 23 : Wenn Sie heute frei wählen könnten, in welche Schule würden Sie Ihren Sohn, Ihre Tochter ... schicken und warum ?

Frage 24 : Manche Eltern meinen, ihr Kind, das in der Sonderschule ist, wäre besser in der Volksschule aufgehoben. Denken Sie das auch?

- stimme stark zu (a) - stimme zu (b) -
- unentschieden (c) - lehne ab (d) - lehne stark ab (e) -

Frage 25 : Wenn Ihr Kind fünf Jahre alt ist, machen Sie sich dann schon Gedanken, in welche Schule es gehen soll ?

- ja (a) - nein (b) - weiß nicht (c) -

Frage 26 : Wenn Sie sich Gedanken machen, in welche Schule soll Ihr Kind gehen und warum ?

Frage 27 : Viele Eltern wollen, daß ihr Kind aus der Sonderschule immer gute Noten

(im Bereich von 1 und 2) mit nach- Vater Mutter
hause bringt. Wollen Sie das auch ?
- stimme stark zu (a) - stimme zu (b) -
- unentschieden (c) - lehne ab (d) -
- lehne stark ab (e) -

Frage 28 : Wäre es Ihnen lieber, Ihr
Sohn, Ihre Tochter wäre nicht in
der Sonderschule ?
- ja, warum ? (a) - nein, warum nicht (b) -
- weiß nicht (c) -

Frage 29 : Glauben Sie, man könnte ein
Kind durch ständiges Üben und durch viel
Fleiß u. elterliche Mitarbeit von der
Sonder- in die Volksschule bringen ?
- ja (a) - nein (b) - weiß nicht (c) -

Frage 30 : Ist es Ihnen gleichgültig,
in welche Schule Ihr Sohn, Ihre Tochter
geht ?
- ja, warum ? (a) - nein, warum nicht (b) -
- weiß nicht (c) -

Frage 31 : Sollte ein Kind eine höhere
schulische Ausbildung als seine Eltern
haben, wenn es dazu in der Lage ist ?
- ja, warum ? (a) - nein, warum nicht ? (b) -
- weiß nicht (c) -

Frage 32 : Was halten Sie für am wichtigsten,
das ihr Kind in der Sonderschule lernt ?

Frage 33 : Was halten Sie am wichtigsten,
was man in der Volksschule oder in weiter-
führenden Schulen - Realschule oder Gymna-
sium - lernt ?

Frage 34 : Warum verlangen Sie von Ihrem Vater Mutter Kind, daß es immer gute Noten in der Sonderschule haben soll ?

Frage 35 : Warum verlangen Sie nicht, daß Ihr Kind in der Sonderschule immer gute Noten haben soll ?

Frage 36 : Es gibt Eltern, die belohnen gute Schulnoten mit Geld; sie meinen, ihr Kind strengt sich in der Sonderschule dadurch mehr an. Denken Sie auch so ?

- stimme stark zu (a) - stimme zu (b) -
- unentschieden (c) - lehne ab (d) - lehne stark ab (e) -

Frage 37 : Was machen Sie, wenn Ihr Kind in der Sonderschule nur Fünfer und Sechser schreibt ?

Frage 38 : Was machen Sie, wenn Ihr Kind in der Sonderschule sitzenbleibt ?

Frage 39 : Viele Eltern meinen, sie müssen ihrem Kind, das in der Sonderschule sitzenbleibt, eine anständige Tracht Prügel geben. Meinen Sie das auch ?

- stimme stark zu (a) - stimme zu (b) -
- unentschieden (c) - lehne ab (d) -
- lehne stark ab (e) -

Frage 40 : Was haben Sie sich gedacht, wie Sie zum ersten Mal gehört haben, daß Ihr Kind in die Sonderschule kommt ?

Frage 41 : Haben Sie einige Zeit benö- Vater Mutter
tigt, um sich an den Sonderschulbesuch
Ihres Kindes zu gewöhnen ?

- ja , wie lange ungefähr ? (a) - nein (b)-
- weiß nicht (c) -

Frage 42 : Warum ist nach Ihrer Meinung
Ihr Kind in der Sonderschule ?

Frage 43 : Was haben Sie von der Sonder-
schule gedacht, ehe Ihr Kind in diese Schule
kam ?

Frage 44 : Was denken Sie heute über die
Sonderschule ?

Frage 45 : Manchen Eltern ist es gegenüber
Nichtfamilienmitgliedern unangenehm, daß ihr
Kind die Sonderschule besucht. Geht es Ihnen
ähnlich ?

- stimme stark zu (a)- stimme zu (b)- unent-
schieden (c)- lehne ab (d)- lehne stark ab (e)-

Frage 46 : Viele Eltern sind zufrieden,
daß ihr Kind die Sonderschule besucht, Sie auch ?
-stimme stark zu(a)-stimme zu(b)-unentschie-
den (c)-lehne ab(d)- lehne stark ab (e) -

Frage 47 : Manche Eltern schämen sich gegen-
über Freunden, Bekannten u. Verwandten, weil
ein Kind in die Sonderschule geht. Ist das bei
Ihnen auch so ?

- stimme stark zu(a)-stimme zu(b)-unentschie-
den(c)-lehne ab(d)- lehne stark ab (e) -

Frage 48 : Es gibt Eltern, die wollen, Vater Mutter
daß sich ihr Kind in der Sonderschule immer anstrengt. Wollen Sie das auch ?
- stimme stark zu(a)-stimme zu(b)-unentschieden(c)-lehne ab(d)- lehne stark ab (e)-

Frage 49 : Manche Eltern haben den Eindruck, daß sich ihr Kind in der Sonderschule nicht immer anstrengt. Geht es Ihnen ähnlich ?
- a - b - c - d - e -

Frage 51 : Wer macht mit Ihrem Kind Hausaufgaben, wer sagt ihm, daß es sich in der Schule anstrengen soll ?

Frage 52 : Manche Eltern sind zu ihren Kindern streng, manche halten sich für nicht streng. Wie sind Sie zu Ihren Kindern?
- sehr streng, sehr häufig Prügel (a)-
- streng, öfter Schläge (b)- wenig streng, selten Schläge (c)- nicht streng, keine Schläge (d)- weiß nicht (e) -

Frage 53 : Auf welche Weise verschaffen Sie sich bei Ihren Kindern "Respekt" ?
- nur durch Schläge (a)- durch Schläge, Ge- und Verbote (b)- nur durch Ge-u.Verbote sowie Belehrungen (c) - Sonstiges (d) - weiß nicht (e)-

Frage 50 : Es gibt Eltern, die sind fest davon überzeugt , daß ihre Kinder in der Sonderschule genügend für ihr späteres Leben mitbekommen. Denken Sie das auch ?
- a - b - c - d - e -

Frage 54 : Wozu erziehen Sie Ihre Kinder, Vater Mutter
wenn Sie aus folgenden Beispielen wählen
müßten ?

- Erziehung zu Gehorsam u. Unterordnung (a)
- Erziehung zu Ordnungsliebe u. Fleiß (b)
- Erziehung zu Selbständigkeit (c)
- Sonstiges (d)
- weiß nicht (e)

Frage 55 : Was sollten Eltern Ihrem Kind
auf alle Fälle mit auf den Weg geben ?

Frage 56 : Haben Sie selbst während Ihrer
Schulzeit die Sonderschule oder eine ähnliche
Schule besucht ?

Frage 57 : Was sollte Ihrer Meinung nach den
Kindern in der Sonderschule noch stärker bei-
gebracht, gelehrt werden ?

Frage 58 : Was ist Ihrer Meinung nach im Unter-
richt der Sonderschule überflüssig ?

Frage 59 : Es gibt Leute, die denken über
Sonderschule wie Sonderschüler schlecht, Sie auch ?
- a - b - c - d - e -

Frage 60 : Was könnten Leute, die über
sie Sonderschule schlecht denken, von ihr
sagen ?

Frage 61 : Es gibt Leute, die denken über
die Sonderschule und die Sonderschüler gut,
Sie auch ?
- a - b - c - d - e -

Frage 62 : Was könnten Leute mit guter Vater Mutter Meinung über die Sonderschule von dieser sagen ?

Frage 63 : Was könnten Leute mit schlechter Meinung über Sonderschüler von diesen sagen ?

Frage 64 : Was könnten Leute mit guter Meinung von Sonderschülern sprechen ?

Frage 65 : Glauben Sie, es gibt mehr Leute, die Gutes oder die Schlechtes über Sonderschule wie ihre Schüler denken ?

- es gibt mehr, die Gutes denken (a) - es gibt mehr, die Schlechtes denken (b) - in etwa gleich (c) - Sonstiges (d) - weiß nicht (e) -

Frage 66 : Manche Eltern werden von ihren Nachbarn, Freunden oder Bekannten schief angesehen, weil eines ihrer Kinder die Sonderschule besucht. Ist es Ihnen auch schon einmal oder öfters ähnlich ergangen ?

Frage 67 : Man hört immer wieder von Eltern, die über den Sonderschulbesuch ihres Kindes verärgert sind. Wie ist das bei Ihnen ?

- stimme stark zu (a) - stimme zu (b) - unentschieden (c) - lehne ab (d) - lehne stark ab (e) -

Frage 68 : Es gibt Eltern, die sagen, ein Kind ist selbst schuld, wenn es die Sonderschule besucht. Sagen Sie das auch ?

- a - b - c - d - e -

Frage 69 : Es gibt andere Eltern, die meinen, ein Kind kann nichts dafür, wenn es die Sonderschule besucht. Ist das auch Ihre Meinung ?

- a - b - c - d - e -

Frage 70 : Manche Eltern kümmern sich Vater Mutter
besonders um die Kinder, die in die
Sonderschule gehen, weil sie ihnen ver-
stärkt helfen wollen, besonders in schu-
lischen Angelegenheiten. Wie stehen Sie dazu ?
- stimme stark zu (a)-stimme zu(b)-unentschie-
den (c)- lehnen ab (d)- lehne stark ab (e)-

Frage 71 : Manche Eltern verwöhnen die
Kinder, die in die Sonderschule gehen, weil
sie meinen, daß es diese Kinder im Leben
einmal schwerer haben werden, als jene ,
die nicht in die Sonderschule gehen. Den-
ken Sie auch so ?
- a - b - c - d - e -

Frage 72 : Manche Eltern ziehen die Kinder
in der Familie vor, die in die Volksschule
oder in das Gymnasium gehen. Stimmen Sie dem zu ?
a - b - c - d - e -

Frage 73 : Es gibt Eltern, die halten sich
für den Sonderschulbesuch des Kindes für ver-
antwortlich und schuldig. Zählen Sie sich zu
diesen Eltern ?
- a - b - c - d - e -

Frage 74 : Man kann immer wieder von Eltern
hören, die von den Kindern, die in die Sonder-
schule gehen, enttäuscht sind. Geht es Ihnen
auch so ?
- a - b - c - d - e -

Frage 75 : Manche Eltern wollen den Sonder-
schulbesuch außerhalb der Familie verheim-
lichen, Sie auch ?
- a - b - c - d - e -

Frage 76 : Viele Eltern wollen das Kind, Vater Mutter das die Sonderschule besucht, anders als jene Kinder erziehen, die nicht die Sonderschule besuchen. Geht es Ihnen ebenso ?

- a - b - c - d - e -

Frage 77 : Es gibt Eltern, die machen in der Erziehung ihrer Kinder keinen Unterschied, egal, welche Schule die Kinder besuchen. Sie erziehen alle Kinder gleich und ohne Unterschied. Ist das auch Ihre Meinung ?

- a - b - c - d - e -

Frage 78 : Manche Kinder meinen, ihre Eltern mögen sie weniger, weil sie die Sonderschule besuchen. Ist das auch bei Ihrem Kind der Fall ?

- a - b - c - d - e -

Frage 79 : Man kann immer wieder von Eltern hören, die doch etwas Gewissensbisse bekommen, weil sie sich aus Zeitmangel nicht so recht um ihre Kinder kümmern können. Ist es Ihnen schon einmal ähnlich ergangen ?

- ja, schon oft (a) - ja, ab u. zu (b) - nein, noch nicht (c) - Sonstiges (d) - weiß nicht (e) -

Frage 80 : Sonderschülern wird oft nachgesagt, sie sind anders als Volksschüler, sie sind frecher, weniger klug, lauter u. halten nicht zusammen. Was sagen Sie dazu ?

Frage 81 : Manche Eltern haben besonders unter der Woche wenig Geduld mit ihren Kindern, weil sie richtig eingespannt sind. Ist es Ihnen schon einmal ähnlich ergangen ?

- stimme stark zu(a)- stimme zu(b)- unentschieden(c)- lehne ab(d)-lehne stark ab (e) -

Frage 82 : Man sagt, daß die Eltern die Vater Mutter Kinder, die in die gleiche Schule gehen, wie die Eltern gegangen sind, am besten verstehen. Was sagen Sie dazu, wenn Sie an Ihren Sohn, an Ihre Tochter.... denken ?
- a - b - c - d - e -

Frage 83 : Andere Eltern können sich in die Lage eines jeden ihrer Kinder gleich hinein-denken, egal, in welche Schule das Kind geht. Wie geht es Ihnen ?
- a - b - c - d - e -

Frage 84 : Kann man sagen, es ist einfacher, ein Kind zu erziehen, das in die Volksschule oder Höhere Schule geht, als ein Kind, das die Sonderschule besucht ?
- a - b - c - d - e -

Frage 85 : Ist es richtig, daß man einfacher ein Kind erziehen kann, das in die Sonderschule geht, als ein Kind, das nicht in der Sonderschule ist ?
- a - b - c - d - e -

Frage 86 : Manche Eltern halten besonders zusammen, seitdem ihr Kind die Sonderschule besucht. Geht es Ihnen ähnlich ?
- ja (a)- nein (b) - weiß nicht (c) -

Frage 87 : Es gibt Eltern, die wollen sich von Freunden, Bekannten u. Verwandten zurückziehen, weil ihr Kind in der Sonderschule ist. Ist das bei Ihnen auch so ?
- nein, noch nie (a) - ab u. zu (b)-
- öfter (c) - Sonstiges (d) - weiß nicht (e) -

Frage 88 : Es ist eine alte Erfahrung, Vater Mutter daß manche Kinder lieber zu ihrer Mutter, andere lieber zu ihrem Vater gehen. Wie ist das bei Ihrem Sohn, Ihrer Tochter.... ?

Frage 89 : Befassen Sie sich mit allen Kindern gleich häufig oder haben Sie den Eindruck, daß Sie sich um eines Ihrer Kinder besonders kümmern müssen u. wenn ja, um welches und warum ?

Frage 90 : Glauben Sie, Ihr Sohn, Ihre Tochter.... wäre lieber in einer anderen Schule als in der Sonderschule und wenn ja, in welcher und warum ?

Frage 91 : Glauben Sie, Ihr Sohn, Ihre Tochter..... geht weniger gern in die Schule als seine Geschwister, die nicht in die Sonderschule gehen ?

Frage 92 : Welchen Beruf sollte Ihr Sohn, Ihre Tochter einmal ergreifen ?

Frage 93 : Es gibt Eltern, die gehen oft in die Sonderschule. Sie meinen, ein häufiges Gespräch mit dem Lehrer kann ihnen in der Erziehung des Kindes helfen. Sind Sie derselben Meinung ?

- a - b - c - d - e -

Frage 94 : Wie denken Ihre Nachbarn, Ihre Freunde über den Sonderschulbesuch Ihres Kindes ?

Frage 95 : Wie denken Sie über Sonder- Vater Mutter
schüler (Vorlage des Polaritätsprofils) ?

Frage 96 : Was können Ihrer Meinung nach
Volksschüler besser als Sonderschüler ?

Frage 97 : Was können Ihrer Meinung
nach Sonderschüler besser als Volksschüler ?

Frage 98 : Wie denken Sie über Volks-
schüler (Vorlage des Polaritätsprofils) ?

Frage 99 : Manchmal hört man, daß Sonder-
schüler weniger Freunde haben als Volksschüler.
Können Sie das bejahen ?

Frage 100 : Es gibt Leute, die meinen ,
Sonderschüler werden von ihren Freunden nicht
ganz so gut angesehen wie Volks- oder Real-
schüler. Was sagen Sie dazu ?

Frage 101 : Suchen Sie die Spielkamera-
den u. Freunde Ihres Sohnes, Ihrer Tochter....
aus ?

- ja, warum ? (a)- nein, warum nicht?(b)-
weiß nicht (c) -

Frage 102 : Was würden Sie tun, wenn Sie
hören würden, daß man Ihren Sohn, Ihre Toch-
ter.... nicht mag wegen des Sonderschulbesuchs ?

Frage 103 : Können Sie mir anhand dieser
Unterlagen einige Auskünfte über sich selbst
wie über Ihre gesamte Familie geben ?

Frage 104 : Halten Sie es für gut, Vater Mutter
wenn Ihr Sohn , Ihre Tochter
in einen Verein geht, und wenn ja, warum
bzw. wenn nein, warum nicht ?

Frage 105 : Ist Ihr Sohn, Ihre Tochter....
in einem Verein und wenn ja, in welchem ?

Fragebogen des Sonderschülers

1. Bist Du schon immer in der Sonderschule ?
- ja (a) - nein, ich war ... Jahre in der Volksschule (b) - weiß nicht (c) -
2. Gehst Du gerne in die Sonderschule ?
- ja, sehr (a)- ja, etwas (b)- unentschieden (c)-
- weniger (d) - überhaupt nicht (e) -
3. Was gefällt Dir in der Sonderschule ?
4. Was gefällt Dir nicht in der Sonderschule ?
5. Wie glaubst Du, denken die Leute so über die Sonderschule ?
6. Was glaubst Du, halten die Leute von den Sonderschülern ?
7. Wie denken Deine Eltern darüber, daß Du in die Sonderschule gehst ?
- sie sind zufrieden (a)- sie sind unzufrieden (b)-
- sie schämen sich (c)- es ist ihnen egal (d)-
- weiß nicht (e) -

8. Manchmal hört man, daß Eltern die Kinder, die in die Sonderschule gehen, nicht ganz so mögen wie die, die die Volksschule besuchen. Geht es Dir daheim auch so ?

- ja, oft (a) - ja, manchmal (b) - nein (c) -
- weiß nicht (d) -

9. Hast Du noch einen Bruder oder eine Schwester, die in die Sonderschule gehen ?

- ja, wieviele?(a) - nein (b) - weiß nicht (c) -

10. Hast Du noch einen Bruder oder eine Schwester, die nicht in die Sonderschule gehen ?

- ja, wieviele ? (a) - nein (b) - weiß nicht (c) -

11. Meinst Du, Deine Eltern mögen Dich weniger, weil Du in die Sonderschule gehst ?

12. Sind Deine Freunde alle aus der gleichen Schule wie Du ?

- ja, alle (a) - teils-teils (b) - nein, sie sind alle aus einer anderen Schule, welcher (c) - weiß nicht(d)-

13. Was glaubst Du, ist bei einem Volksschüler anders als bei Dir ?

14. Was ist bei einem Volksschüler genauso wie bei Dir ?

15. Glaubst Du, Deine Eltern würden Dich mehr mögen, wenn Du in der Volksschule wärst ?

- ja (a) - nein (b) - weiß nicht (c) -

16. Manche Schüler lernen in der Sonderschule so viel, um in die Volksschule zu kommen (a). Andere sind fleißig und wollen immer gute Noten in der Sonderschule (b). Manche sind zufrieden, wenn sie nicht sitzenbleiben (c), anderen ist alles egal (d). Wie ist das bei Dir ?

17. Manche Eltern kümmern sich nicht um die schulischen Dinge ihrer Kinder. Ist das bei Dir zuhause auch so ?

- ja, immer (a)- manchmal (b)- nein, meine Eltern kümmern sich immer (c) - weiß nicht (d) -

18. Manche Eltern kümmern sich nur um die schulischen Angelegenheiten der Kinder, die in die Sonderschule gehen. Machen das Deine Eltern auch so ?

- ja (a) - nein, sie kümmern sich um alle gleich (b)-
- weiß nicht (c) -

19. Manche Eltern kümmern sich nur um die Schulnoten ihrer Kinder, die nicht in die Sonderschule gehen. Ist das bei Dir zuhause auch so ?

- ja (a)- nein, die Eltern kümmern sich um alle gleich (b)-
- weiß nicht (c) -

20. Wollen Deine Eltern, daß Du Dich in der Schule immer ganz arg anstrengst ?

- ja, immer (a) - ja, manchmal (b)- nein (c)- weiß nicht (d) -

21. Wenn Du so überlegst, strengst Du Dich wirklich in der Schule immer an ?

- ja, immer (a)- ja, aber nur etwas (b)- unentschieden (c)-
weniger (d)- überhaupt nicht (e) -

22. Sind Deine Eltern zufrieden, wenn Du immer Dreier und Vierer hast ?

- ja (a)- nein, was wollen sie dann (b)- weiß nicht (c)-

23. Willst Du immer gute Noten in der Schule haben ?

- ja, sehr (a)- ja, etwas (b)- unentschieden (c)-
weniger (d)- überhaupt nicht (e) -

24. Was machen Deine Eltern, wenn Du sitzenbleibst ?

25. Wer hilft Dir zuhause bei Deinen Hausaufgaben ?

26. Sind Deine Eltern zu Dir :

- sehr streng - mittel streng - nicht streng -

- weiß nicht - ?

27. Hast Du schon einmal eine Tracht Prügel bekommen, wenn Du in der Schule schlecht warst ?

- ja, sehr oft - ja, öfter - selten - nein, noch nicht -

- weiß nicht -

28. Willst Du wie Dein Vater, Deine Mutter werden ?

- ja, warum ? - nein, warum nicht - weiß nicht -

29. Welchen Beruf möchtest Du einmal ergreifen und warum ?

30. Warum bist Du in der Sonderschule ?

31. Hast Du es im Beruf einmal schwerer als andere, die nicht in der Sonderschule sind ?

- ja, warum ? - nein , warum nicht ? - weiß nicht ?

32. Es gibt Eltern, die können es nicht leiden, wenn ihre Kinder in die Sonderschule gehen. Ist das bei Deinen Eltern auch so ?

- ja - nein - weiß nicht -

33. Mögen Dich Deine Eltern mehr als Deine Brüder und Schwestern ?

- ja, warum ? - nein, sie mögen alle gleich - weiß nicht -

34. Wie kannst Du Deinen Vater leiden ?

- sehr - mittel - weniger - gar nicht - weiß nicht -

35. Wie magst Du Deine Mutter ?

- sehr - mittel - weniger - überhaupt nicht - weiß nicht -

36. Wie kannst Du Deine Brüder leiden ?

- sehr - mittel - wenig - gar nicht - weiß nicht -

37. Wie magst Du Deine Schwestern ?

- sehr - mittel - wenig - gar nicht - weiß nicht -

38. Wenn Du einmal jemand brauchst, der Dir helfen
oder einen Rat geben soll, zu wem gehst Du zuerst ?

39. Können Dich Deine Brüder leiden ?

- ja, sehr - mittel - wenig - gar nicht - weiß nicht -

40. Mögen Dich Deine Schwestern ?

- ja, sehr - ja, mittel - wenig - überhaupt nicht -
weiß nicht -

41. Glaubst Du, Deine Brüder oder Schwestern würden
Dich noch viel mehr leiden, wenn Du nicht in der
Sonderschule wärst ?

ja - nein - weiß nicht -

42. Ist es eine gute Sache, daß Du in die Sonderschule
gehst ?

ja, sehr - ja, etwas - unentschieden - weniger -
überhaupt nicht -

43. Was ist Deiner Meinung nach besser, in die Sonder-
schule oder in die Volksschule zu gehen und warum ?

44. Bist Du lieber in der Volksschule ?

ja, viel lieber - ja, ein wenig lieber schon - unent-
schieden - weniger gern in der Volksschule - über-
haupt nicht gern in der Volksschule -

45. Mit wem von Deinen Brüdern bist Du am liebsten zusammen und warum ?

46. Mit welcher Deiner Schwestern bist Du am liebsten zusammen und warum ?

47. Halten Deine Freunde - Freundinnen - immer zu Dir ?

- ja, immer - oft - selten - überhaupt nicht -

- weiß nicht -

48. Hättest Du noch mehr Freunde, wenn Du nicht in der Sonderschule wärst ?

- ja, sicher - vielleicht - nein, bestimmt nicht -

- weiß nicht -

49. Sind Deine Eltern zufrieden , daß Du in die Sonderschule gehst ?

- ja - nein - weiß nicht -

50. Würdest Du Deinen Eltern noch viel mehr gefallen, wenn Du nicht in der Sonderschule wärst, sondern in der Volksschule ?

- ja, sicher - vielleicht - nein - weiß nicht -

51. Was sagen Deiner Meinung nach die Leute, die schlecht über die Sonderschüler denken ?

52. Was können Deiner Meinung nach die Leute Gutes über die Sonderschüler sagen ?

53. Waren Deine Eltern schon einmal von Dir enttäuscht, weil Du in der Sonderschule bist ?

- ja, oft - manchmal - nein - weiß nicht -

54. Hast Du Dir schon einmal gewünscht, nicht mehr in der Sonderschule zu sein ?

- ja, sehr oft - manchmal - unentschieden- weniger-

- nein , überhaupt noch nicht -

55. Macht es Dir etwas aus, daß Du in die Sonderschule gehst ?

- ja, sehr - etwas - unentschieden- weniger- nein, überhaupt nicht -

56. Wenn Du Dir eine Schule aussuchen könntest, in welche würdest Du am liebsten gehen ?

57. Bist Du in einem Verein und wenn ja, in welchem ?

58. Wohnen Deine Freunde und Spielkameraden alle in Deiner Umgebung ?

- ja, alle - teils, teils - wohnen alle woanders -
- weiß nicht -

59. Hast Du schon einmal Streit oder Ärger mit Deinen Freunden - Freundinnen - gehabt, weil Du in die Sonderschule gehst ?

- ja, oft - ja, manchmal - nein, noch nicht - weiß nicht -

60. Wie oft bist Du mit Deinen Freunden und Spielkameraden in der Woche zusammen ?

- jeden Tag - einige Male in der Woche - ein bis zweimal - ganz selten - weiß nicht -

61. Möchtest Du öfter mit Deinen Freunden zusammen sein ?

- ja - nein - weiß nicht -

62. Wenn Du öfter mit Deinen Freunden zusammensein willst, woran liegt es, daß Du sie nicht öfter triffst ?

63. Wieviele Freunde - Freundinnen- und Spielkameraden hast Du so ungefähr ?

64. Wo bist Du am liebsten ?

- zuhause bei den Eltern- bei meinen Freunden - in der Schule - am liebsten allein - Sonstiges - weiß nicht -

Fragebogen der Geschwister der Geschwister
des lernbehinderten Sonderschülers

1. Macht es Dir etwas aus, ist es Dir unangenehm,
daß Dein Bruder, Deine Schwester in die Sonder-
schule geht ?

- ja - nein - weiß nicht -

2. Findest Du, daß es später im Beruf etwas ausmacht,
ob man in der Sonderschule war oder nicht ?

ja - nein - weiß nicht -

3. Manche mögen ihren Bruder oder ihre Schwester
weniger, weil er - sie - in die Sonderschule geht.
Ist das bei Dir auch so ?

- ja - nein - weiß nicht -

4. Bist Du Deinem Bruder , Deiner Schwester über-
legen, weil er - sie - in der Sonderschule ist ?

- ja - nein - weiß nicht -

5. Wer hat unter Deinen Geschwistern am meisten zu
sagen und warum ?

6. Wer hat von Deinen Geschwistern am wenigsten zu
sagen und warum ?

7. Warum kommt man Deiner Meinung nach in die Sonder-
schule ?

8. Was machst Du, wenn andere Deinen Bruder, Deine
Schwester verspotten, weil er - sie - in die Sonder-
schule geht ?

9. Haben Dir Deine Eltern schon einmal gesagt, daß
Du zu Deinem Bruder, Deiner Schwester ganz besonders

nett und hilfreich sein sollst, weil er , sie ,
in die Sonderschule geht ?

- ja - nein - weiß nicht -

10. Glaubst Du, daß Du oder jemand Deiner Geschwi-
ster von Deinen Eltern besser oder schlechter
behandelt wird ?

11. Denkst Du, Dein Bruder , Deine Schwester
bleibt immer in der Sonderschule ?

12. Hilfst Du Deinem Bruder, Deiner Schwester....
bei den Hausaufgaben ?

13. Es gibt manchmal Brüder oder Schwestern, die behan-
deln den, der in die Sonderschule geht, nicht so gut
wie die anderen, die nicht dorthin gehen. Ist das bei
Dir auch so ?

14. Man kann immer wieder von Eltern lesen, die die
Kinder lieber mögen, die nicht in die Sonderschule
gehen, sondern die Volksschule oder das Gymnasium
besuchen. Wie ist das bei Deinen Eltern ?

15. Findest Du, Dein Bruder, Deine Schwester.... ist
anders als Du, weil er - sie - in die Sonderschule
geht ?

ja - nein - weiß nicht -

16. Hat Dein Bruder, Deine Schwester bei Dir
weniger zu sagen, weil er , sie , in die Sonderschule
geht ?

. ja - nein - weiß nicht -

17. Mit welchem Deiner Brüder bist Du am liebsten
zusammen, mit welchem nicht ganz so gern und warum ?

18. Mit welcher Deiner Schwestern bist Du am liebsten zusammen, mit welcher nicht ganz so gern ?

19. Meinst Du, Sonderschulbesuch ist etwas Schlechtes, Unangenehmes ?

- ja , warum ? - nein - warum nicht ? - weiß nicht -

20. Findest Du, es ist besser, wenn man in die Volksschule geht , oder ist es doch besser, wenn man in der Sonderschule ist ?

- es ist besser in der Volksschule - es ist besser in der Sonderschule - es ist egal - weiß nicht -

Anschreiben des Seminars für Soziologie

85 Nürnberg

17. Juli 1974

Findelgasse 7

Sehr geehrte Frau ,

Sehr geehrter Herr,

immer wieder hört man, es sei heute schwieriger, Kinder zu erziehen als früher. Um zu erfahren, welche Aufgaben und Probleme in einer Familie auftauchen, soll am Soziologischen Seminar der Universität Erlangen-Nürnberg eine wissenschaftliche Untersuchung durchgeführt werden. Diese Untersuchung erstreckt sich auf Kinder selbst und auf deren Familien. In dem Zusammenhang möchten wir auch gern mit Ihrem Sohn, Ihrer Tochter ein Gespräch führen. Damit die Ergebnisse wirklich so sind, daß aus ihnen Erkenntnisse gezogen werden können, sind wir sehr auf Ihre Mithilfe angewiesen und wären dankbar, wenn Sie für unsere Bitte Verständnis haben wollten.

Es handelt sich bei dem Gespräch um die Beantwortung

einiger einfacher Fragen. Ihre Antworten werden selbstverständlich absolut vertraulich und anonym behandelt. Eine Weitergabe an die Öffentlichkeit erfolgt nicht.

Für den Erfolg der Arbeit ist es unbedingt erforderlich, daß alle Familien mitarbeiten. Deshalb wären wir Ihnen sehr dankbar, wenn Sie sich zu dieser Befragung bereiterklären und uns unterstützen könnten.

Unser Herr Meidel wird sich am 1974 zu einem Gespräch bei Ihnen einfinden.

Mit freundlichen Grüßen

(Prof. Dr. K.G. Specht)

Lebenslauf

Klaus Peter M e i d e l

geboren : 11. August 1941 in Fürth/Bayern

Schulbildung : 1947 - 1952 Volksschule in Fürth
1952 - 1961 Oberrealschule in Fürth

Studium der Volkswirtschaft: WS 1961/62 - SS 1962 Universität
Erlangen-Nürnberg
WS 1962/63 - SS 1963 Universität
München
WS 1963/64 - WS 1965/66 Universität
Erlangen-Nürnberg
Examen als Diplom-Volkswirt am 20.5.1966

Studium der Sozialwissenschaften : SS 1966 - WS 1966/67 Universität
Erlangen-Nürnberg

Berufliche Tätigkeiten : Im Jahre 1966 bei Fa. Quelle, Fürth
Im Jahre 1967 bei Fa. Folienfabrik
Forchheim , Forchheim, Verkaufssach-
bearbeiter
Im Jahre 1968 bei Fa. C.Koenig, Er-
langen, Verkaufsleiter - Inland
Von 1969 bis 1972 kaufmännischer Lei-
ter der Fa. Metallpapier AG., Mün-
chen - Fürth
Von 1.1.1973 - 30.6.1973 stellver-
tretender Gaugeschäftsführer beim
ADAC - Gau Nordbayern , Nürnberg

Studium der Sozialwissenschaften, Fort-
setzung : SS 1973 - SS 1975 Universität
Erlangen - Nürnberg

Verheiratet : Seit April 1967

Offsetdruck-Fotodruck

J. Hogl, 8520 Erlangen, Hauptstr. 109 (Nähe Martin-Luther-Platz) Tel. 22990